



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades
Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na
perspetiva dos docentes do 1.º CEB

Maria Dias

Lisboa, abril de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades
Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva
dos docentes do 1.º CEB

Maria Dias

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo
e Motor sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Saraiva Gonçalves

Lisboa, abril de 2013

Resumo

A realização deste estudo de investigação teve como objetivo esclarecer o papel da Consciência Fonológica, nomeadamente a sua importância, em crianças que revelam Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita. Para a sua concretização foram analisadas várias investigações realizadas no âmbito desta temática bem como a opinião de um grupo de docentes do 1.º CEB com o intuito de avaliar a sensibilidade dos profissionais que desenvolvem competências fonológicas, ensinam a ler e a escrever e trabalham com crianças que revelam Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

De modo a contextualizar a temática, foram abordados o conceito, os níveis e o desenvolvimento de Consciência Fonológica. A leitura e a escrita também foram referidas neste trabalho, analisando métodos antigos e métodos atuais para o ensino das mesmas. Os conceitos de Dificuldades Específicas de Aprendizagem, Dificuldades de Leitura e Escrita e Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita são analisados neste estudo, com o objetivo de esclarecer o leitor sobre as diferenças e características para que não sejam confundidos. A dislexia, a disgrafia e a disortografia foram as perturbações específicas de leitura e escrita, exploradas neste trabalho.

Depois de examinadas as definições consideradas indispensáveis para a compreensão desta investigação, analisámos a relação entre a Consciência Fonológica e as Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita.

Por fim, é apresentada a análise dos dados recolhidos por meio de um questionário aplicado a docentes do 1.º CEB e os resultados obtidos são comparados com as opiniões de autores mencionados ao longo do presente estudo.

Em suma, esta investigação aborda um conjunto de competências fonológicas essenciais para a aquisição da leitura e da escrita e apresenta características de crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, nomeadamente na leitura e na escrita, que estão fortemente relacionadas com um défice fonológico.

Palavras-Chave: Consciência Fonológica; leitura; escrita; dislexia.

Abstract

The purpose of this research is to clarify the role of phonological awareness, particularly its importance in children who show Specific Difficulties in Reading and Writing. For its realization, several investigations, carried out under this theme, were analyzed, as well as the opinion of a group of primary school teachers in order to evaluate the sensibility of the professionals who develop phonological skills, teach to read and write and work with children that reveal specific learning difficulties.

In order to contextualize this subject, the work addressed the concept, the levels and the development of phonological awareness. Reading and writing are topics also addressed in this study, by analyzing ancient and modern methods for teaching them. The concepts of “Specific Learning Difficulties”, “Difficulties in Reading and Writing” and “Specific Difficulties in Reading and Writing” are analyzed in this study, in order to enlighten the reader about their differences and characteristics and, therefore, avoid the reader to be confused about them. Dyslexia, dysgraphia and dysorthographia were the specific disorders in reading and writing explored in this work.

Having presented the definitions considered essential to understanding the research, this work addresses the relationship between phonological awareness and Specific Difficulties in Reading and Writing.

Finally, the study presents an analysis of the responses collected through a questionnaire administered to primary school teachers. The results were compared with the opinions of the authors mentioned throughout this study.

In short, this research addresses a set of essential phonological skills for the acquisition of reading and writing and presents characteristics of children with Specific Learning Difficulties, particularly in reading and writing, that are strongly related to a phonological deficit.

Keywords: phonological awareness; reading; writing; dyslexia.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a disponibilidade de todas as pessoas que contribuíram para este estudo, nomeadamente todas as professoras e professores que gentilmente responderam ao questionário, contribuindo para uma recolha substancial de dados que enriqueceu de sobremaneira o resultado final do trabalho.

Agradeço também à professora e orientadora deste estudo, Cristina Saraiva, pela orientação e análise crítica.

Gostaria de endereçar um agradecimento particular à responsável dos Serviços de Psicologia da Escola Secundária de Anadia pela sua disponibilidade incansável e pelo apoio na divulgação do questionário.

Por fim, gostaria de agradecer à minha família todo o apoio e incentivo manifestados.

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

Abreviaturas

Ao longo deste estudo encontram-se algumas abreviaturas como:

- DELE - Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- 1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Índice

Resumo	II
Abstract	III
Abreviaturas	V
Índice de Gráficos	IX
Índice de Tabelas	X
Índice de Ilustrações	XI
Introdução.....	12
Capítulo 1 – Revisão da Literatura.....	15
1. Revisão da literatura	16
1.1. Consciência fonológica	16
1.1.1. Desenvolvimento da consciência fonológica	17
1.1.2. Níveis de consciência fonológica	18
1.2. Leitura.....	20
1.2.1. Processos sócio-cognitivos na aquisição da leitura.....	20
1.2.2. Métodos de ensino da leitura	22
1.2.3. Mecanismos de leitura	27
1.3. Escrita.....	29
1.3.1. Evolução histórica da escrita.....	29
1.3.2. Métodos de ensino da escrita	29
1.3.3. Mecanismos de escrita.....	30
1.4. Dificuldades específicas de aprendizagem.....	32
1.4.1. Evolução histórica das dificuldades específicas de aprendizagem	32
1.4.2. Conceito de dificuldades específicas de aprendizagem	32
1.5. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.....	34
1.6. Dificuldades específicas de leitura e de escrita	36
1.6.1. Dislexia	37

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na
perspetiva dos docentes do 1.º CEB

1.6.2.	Disgrafia.....	44
1.6.3.	Disortografia.....	45
1.7.	A consciência fonológica e as dificuldades específicas de aprendizagem.....	47
1.8.	O papel do educador/professor	49
Capítulo 2 – Metodologia de Investigação		51
2.	Metodologia de investigação	52
2.1.	Questão de fundo da investigação	52
2.2.	Caráter inovador da investigação e enquadramento da questão de fundo na área científica de investigação	52
2.3.	Hipóteses	53
2.4.	Objetivos	54
2.4.1.	Objetivos gerais da investigação	54
2.4.2.	Objetivos específicos da investigação	54
2.5.	Instrumentos de investigação.....	54
2.6.	Cronograma	55
2.7.	Protocolo de recolha e aplicação de dados	56
2.8.	Dimensão e critérios de seleção da amostra	57
2.9.	Ética de pesquisa	57
2.10.	Procedimentos estatísticos	57
Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados		58
3.	Apresentação dos resultados	59
3.1.	População e amostra	59
3.2.	Leitura dos resultados	61
Capítulo 4 - Discussão de Resultados		96
4.	Discussão de resultados	97
4.1.	Análise das hipóteses de acordo com os resultados obtidos.....	105
Conclusão.....		111
Limitações do estudo		113

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na
perspetiva dos docentes do 1.º CEB

Linhas Futuras de Investigação	114
Referências bibliográficas	115
Apêndices	119

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Tempo de serviço	59
Gráfico 2 - Experiência com alunos NEE	60
Gráfico 3 - Formação em Educação Especial	60
Gráfico 4 - História pessoal de crianças com DELE	61
Gráfico 5 - Capacidade fonológicas das crianças com DELE (parte I)	65
Gráfico 6 - Capacidade fonológicas das crianças com DELE (parte II)	66
Gráfico 7 - Aquisição do mecanismo de leitura nas crianças com DELE.....	71
Gráfico 8 - Domínio da expressão oral nas crianças com DELE	75
Gráfico 9 - Domínio da expressão escrita nas crianças com DELE.....	78
Gráfico 10 - Domínio da ortografia nas crianças com DELE	80
Gráfico 11 - Nível dos traçados grafomotores em crianças com DELE	83
Gráfico 12 - Domínio da linguagem quantitativa nas crianças com DELE	85
Gráfico 13 - Habilidades cognitivas de crianças com DELE	87
Gráfico 14 - Desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE	91
Gráfico 15 - Hipótese 1	107
Gráfico 16 - Hipótese 2	108
Gráfico 17 - Hipótese 3	109
Gráfico 18 - Hipótese 4	110

Índice de Tabelas

Tabela I - História pessoal de crianças com DELE	62
Tabela II - Análise estatística sobre a história pessoal de crianças com DELE	63
Tabela III - Capacidades Fonológicas das crianças com DELE	67
Tabela IV – Análise estatística sobre as capacidades fonológicas das crianças com DELE	69
Tabela V - Aquisição do mecanismo de leitura nas crianças com DELE.....	72
Tabela VI – Análise sobre a aquisição do mecanismo de leitura nas crianças com DELE	73
Tabela VII - Domínio da expressão oral nas crianças com DELE	75
Tabela VIII – Análise estatística sobre o domínio da expressão oral nas crianças com DELE	76
Tabela IX - Domínio da expressão escrita nas crianças com DELE	78
Tabela X– Análise estatística sobre o domínio da expressão escrita nas crianças com DELE	79
Tabela XI - Domínio da ortografia nas crianças com DELE.....	80
Tabela XII – Análise estatística sobre o domínio da ortografia nas crianças com DELE ..	82
Tabela XIII - Nível dos traçados grafomotores em crianças com DELE	83
Tabela XIV – Análise estatística sobre o nível dos traçados grafomotores em crianças com DELE	84
Tabela XV - Domínio da linguagem quantitativa nas crianças com DELE.....	85
Tabela XVI – Análise estatística sobre o domínio da linguagem quantitativa nas crianças com DELE	86
Tabela XVII - Habilidades cognitivas de crianças com DELE.....	88
Tabela XVIII - Análise estatística sobre habilidades cognitivas de crianças com DELE ...	89
Tabela XIX - Desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE	92
Tabela XX - Análise estatística sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE	94

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Disgrafia	45
Ilustração 2 – Disortografia	47

Introdução

O presente estudo incide na importância que a consciência fonológica assume durante o processo de aquisição da leitura e da escrita de acordo com a percepção dos professores do 1.º CEB. Ao longo do trabalho, tentamos esclarecer a relação da consciência fonológica com o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como identificar as dificuldades mais frequentes em alunos com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita.

Nos últimos anos, esta temática tem sido objeto de estudo por parte de diversos investigadores, por acreditarem que as crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita revelam estas dificuldades devido a um défice fonológico.

A leitura e a escrita são a base de todas as aprendizagens e são essenciais para a inserção na comunidade em geral.

Esta é uma temática muito pertinente, pois é essencial sensibilizar os docentes e a família para a importância de realizar atividades com o intuito de desenvolver competências fonémicas para atenuar eventuais futuras dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica deve ser trabalhado na idade pré-escolar. É importante que o educador utilize diversas atividades lúdicas direcionadas para a aquisição de competências fonológicas. A rima e a consciência de palavra são níveis da consciência fonológica que a criança deve adquirir antes da entrada para o 1.º ano de escolaridade. Se o aluno já estiver familiarizado com estes níveis, a aquisição dos níveis seguintes (consciência de sílaba, consciência intrassilábica e consciência fonémica) será mais fácil, o que simplificará o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Costa (2011), é no jardim-de-infância, “através de uma prática intencional e ao nível de competências básicas que compõem graduais conhecimentos ao nível da consciência fonológica, que o educador pode investir em estratégias de intervenção que possibilitem a prevenção e melhorias nas aquisições futuras ao nível da leitura”.

A consciência de que as palavras abarcam sílabas e fonemas é que permite evoluir das atividades primárias (falar e ouvir falar), para atividades secundárias (ler e escrever).

A consciência fonológica refere-se à capacidade que o sujeito tem de manipular de forma consciente as unidades mínimas da linguagem.

O professor do 1.º CEB tem que dominar a estrutura sonora da língua e dar continuidade ao trabalho que idealmente é desenvolvido no pré-escolar relativo às estruturas sonoras. Este trabalho deve ser diário e sustentado em estratégias de ensino adequadas, para que as crianças conheçam os fonemas e posteriormente, ao aprender os grafemas, sejam capazes de fazer a associação fonema-grafema.

A linguagem oral e a escrita são mecanismos autónomos mas com relação entre si.

É de capital importância que a criança, antes de iniciar a aprendizagem formal da escrita, possa contactar e brincar conscientemente com os sons da sua própria língua.

A leitura e a escrita são atividades complexas. A leitura consiste em descodificar grafemas em sons. Na escrita acontece o contrário, os sons são codificados em grafemas. As duas requerem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Na nossa sociedade, existem muitas crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita, mas são também muitas as pessoas que continuam a confundir as dificuldades específicas com dificuldades gerais para a aprendizagem. Este estudo também incide na distinção entre estes dois tipos de dificuldades.

São também muitos os estudos que referem que as crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita revelam défices fonológicos, porque as competências fonémicas não foram desenvolvidas antes da aquisição da leitura e da escrita.

Importa referir que a deteção e intervenção precoce são indispensáveis para prevenir ou atenuar futuras dificuldades ao nível da leitura e da escrita.

Geralmente, as crianças que revelam dificuldades específicas de aprendizagem, antes de ingressarem no 1.º CEB, apresentam características indicadoras de possíveis futuras dificuldades. É por isso fundamental que pais e educadores estejam atentos, para que desta forma se possam desenvolver, junto das crianças, estratégias que permitam superar essas dificuldades.

É consensual que as crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita têm uma inteligência normal e que as dificuldades que revelam têm origem num défice fonológico. Se este défice fonológico não for ultrapassado, estas crianças podem apresentar fracassos em todas as áreas de ensino, devido à falta de motivação e porque a leitura e a escrita são essenciais para todas as atividades, inclusive na matemática.

Os problemas emocionais surgem nestas crianças como consequência das DELE.

Ao longo deste estudo, serão referidas várias características e indicadores apresentados habitualmente por crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita.

Este trabalho é composto por quatro capítulos. O primeiro capítulo é relativo à revisão da literatura, aborda a consciência fonológica (definição, níveis e desenvolvimento), a leitura, a escrita, as dificuldades específicas de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, as dificuldades específicas de leitura e escrita, as tipologias das DELE (dislexia, disgrafia e disortografia), a relação entre a consciência fonológica e as DELE e menciona também o papel do educador/professor. O segundo capítulo apresenta a metodologia de investigação. O capítulo três foca-se na apresentação dos resultados obtidos através da aplicação de um questionário desenvolvido no âmbito deste estudo e aplicado a um conjunto de professores do 1.º CEB. Por fim, o capítulo quatro apresenta a discussão dos resultados apresentados no capítulo anterior.

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1. Revisão da literatura

Ao longo deste capítulo apresentamos uma análise teórica da revisão de literatura efetuada. A consciência fonológica, a leitura, a escrita, as dificuldades específicas, as tipologias das DELE, a relação entre a consciência fonológica e as dificuldades específicas e o papel do educador/professor são os temas mencionados.

1.1. Consciência fonológica

As dificuldades manifestadas pelas crianças na aprendizagem da leitura e da escrita têm sido muito abordadas e investigadas por diversos autores.

Nos últimos anos, vários autores defendem a importância do papel da consciência fonológica nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. É neste âmbito que emerge o termo de consciência fonológica, o qual procurarei definir, de seguida.

O conceito de consciência fonológica é a capacidade que a criança possui para compreender e, principalmente, refletir sobre a estrutura sonora da língua. O conceito refere-se à capacidade de facilmente identificar e manusear conscientemente as unidades do oral. Ao adquirir esta consciência, a criança percebe que as palavras são segmentáveis em sílabas e fonemas.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), a capacidade que a criança tem de isolar a palavra “num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior” é compreendida como expressão da sua consciência fonológica.

Este conceito é definido por Golder *et al.*, (1998) como “toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades fonológicas da linguagem. Estes conhecimentos são suscetíveis de serem utilizados de maneira intencional”.

Para Sim-Sim (1998), a consciência fonológica é o “conhecimento que permite reconhecer e analisar, as unidades de som de uma determinada língua assim como as regras de atribuição do sistema de sons dessa língua”. A autora estabelece a diferença entre a consciência fonológica e a atividade de falar. A atividade de falar e de ouvir falar encaminha-nos para a capacidade de, inadvertidamente, dar atenção ao significado do enunciado, a consciência fonológica, implica a aptidão de, propositadamente, nos centrarmos nos sons da fala.

Gombert (1990) realça que é fundamental fazer a distinção entre consciência fonológica e comportamentos epifonológicos. Estes dois conceitos são diversas vezes mal definidos, sendo muito frequente o segundo, erradamente, incluído no primeiro

conceito. Enquanto a consciência fonológica se refere à habilidade de reconhecer as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de, segundo Tunmer & Rohl (1991), “as manipular (mover, combinar ou suprimir) ” e segmentar mentalmente de forma consciente, os comportamentos epifonológicos são comportamentos apresentados desde cedo pelas crianças. Sendo tais comportamentos inadvertidos e inconscientes, revelam a discriminação prematura dos sons.

É igualmente importante fazer a distinção entre os conceitos de “consciência fonológica” e de “consciência fonémica”. O primeiro refere-se às diferentes possibilidades de análise das palavras nos seus segmentos orais. O segundo conceito reporta-se à capacidade que a criança tem de analisar os fonemas que compõem a palavra. A consciência fonémica (fonemas, segmentos, sons da fala) é desenvolvida mais tarde, quando a criança entra para o 1.º ciclo. Esta capacidade fonémica permite à criança a aprendizagem da escrita com maior facilidade. A consciência fonológica é mais abrangente que a consciência fonémica, pois não inclui simplesmente a consciência dos fonemas, mas também unidades maiores como por exemplo, as rimas e as sílabas.

A consciência metalinguística por vezes também se confunde erradamente com o conceito de consciência fonológica. O primeiro é mais abrangente, inclui diversos níveis: o fonema e a sílaba (consciência fonológica), a palavra e a frase (consciência de palavra ou sintática) e o texto (consciência discursiva).

Em suma, podemos concluir que a consciência fonológica é a capacidade que a criança tem de pensar na palavra e compreender que esta pode ser composta por elementos menores que podem ser combinados de diferentes formas, alterando o significado da palavra. A informação fonológica é utilizada para o processamento da linguagem oral e escrita.

1.1.1. Desenvolvimento da consciência fonológica

A consciência fonológica começa a desenvolver-se muito cedo e, segundo Freitas (2004), é “um desenvolvimento progressivo”.

O desenvolvimento não ocorre sempre na mesma ordem, mas os diversos estudos já realizados referem que o nível mais complexo de consciência fonológica, a consciência fonémica, é a última capacidade a surgir.

Sim-Sim (1998) refere que dos 0 aos 2 meses a criança, já é capaz de distinguir os sons com base no fonema. Aos 30 meses deteta possíveis erros na “produção do seu enunciado ou no dos outros interlocutores” (autocorreções). A criança aos 3 anos já

consegue distinguir todos os sons da língua materna, conseguindo desta forma “distinguir as cadeias sonoras aceitáveis na sua língua, corrigindo as não passíveis”. Entre os 3 e os 4 anos já revela suscetibilidade às regras fonológicas da língua materna, mostra capacidades de consciência fonológica como identificar rimas e aliterações, faz deturpações voluntárias das rimas através de jogos e de palavras “criando palavras novas (aldrabão/trapalhão – traldrabão)”, consegue produzir rimas, apresenta dificuldades na segmentação de sons e identificação fonémica. Aos 4 anos exhibe dificuldades em atividades de consciência fonémica quando comparada à consciência silábica. A criança já tem “capacidade de segmentar silabicamente unidades lexicais compostas por duas sílabas” e tem grandes dificuldades na “segmentação de palavras polissilábicas e/ou monossilábicas”. Aos 5 anos apresenta capacidades meta fonológicas ao nível do fonema e do traço distintivo, caso as atividades sejam apropriadas à sua realidade linguística e cognitiva. Segundo Inês Duarte (2008), se nesta idade a criança já “desenvolveu uma consciência dos grandes constituintes da sílaba, em particular da rima, tem mais sucesso na soletração e na leitura”. Aos 6 anos, diz-nos Sim- Sim (1998), a criança revela “domínio, quase total, da capacidade de segmentação silábica”. Como ainda não sabe escrever, apresenta dificuldades nas atividades relacionadas com a consciência fonémica. A aprendizagem da leitura vai permitir à criança um acréscimo de conhecimento sobre a estrutura linguística. A consciência fonológica torna-se mais complexa, o que impõe a explicação formal das regras de correspondência dos sons da fala na escrita alfabética, ou seja, as relações fonema/grafema. Nesta idade, desenvolve-se a consciência fonémica. A partir dos 6 anos, o desenvolvimento das capacidades meta fonológicas é maior devido à aquisição da escrita e a criança já domina todos os níveis de consciência fonológica.

1.1.2. Níveis de consciência fonológica

Frequentemente considera-se que a consciência fonológica se desenvolve em três níveis: consciência de sílaba ou silábica, consciência intrassilábica e consciência de fonema ou fonémica. Alguns autores consideram que as rimas e a consciência de palavra ou sintática são também níveis da consciência fonológica. Estes são desenvolvidos antes da entrada do aluno no 1.º ciclo do Ensino Básico, mas devem ser tidos em conta pelo docente.

Todas estas modalidades envolvem distintas operações cognitivas.

A ordem de desenvolvimento começa na palavra, depois a sílaba, o constituinte silábico e por último o fonema.

A consciência de palavra ou sintática refere-se à aptidão de a criança fragmentar a frase em palavras, de entender a relação que existe entre elas e de as organizar numa sequência com lógica. Esta consciência é importante para a leitura e mais tarde para a produção de textos e correta ortografia em palavras como “derepente” em vez de “de repente” (erro por aglutinação) e “flor eira” em vez de “floreira” (erro por separação).

A consciência de sílaba é a capacidade de fragmentar as palavras em sílabas (ex: la-ço).

A consciência intrassilábica é a aptidão para isolar unidades dentro da sílaba (ex: pr.i – m.os). Esta consciência é de desenvolvimento mais lento e geralmente não está desenvolvida à entrada para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

A consciência fonémica é a capacidade de decompor os fonemas (ex: l.a.ç.o) que compõem a palavra. Esta é a consciência que se adquire mais tarde, sendo que, geralmente, só se desenvolve quando a criança entra para o 1.º ciclo do Ensino Básico e, em simultâneo, com a aquisição do sistema alfabético.

Morais J. (1997) diz-nos que a “capacidade de analisar de forma intencional a fala em fonemas” está inteiramente relacionada com a “aprendizagem da leitura no sistema alfabético”. No nosso sistema alfabético de escrita os fonemas são representados por letras ou grafemas. No nosso sistema de escrita nem sempre a um determinado fonema corresponde o mesmo grafema e vice-versa.

Segundo Paulino (2009), certamente “o tipo de unidades infralexicais” que são utilizados como “*interface* entre os sinais acústicos percecionados e a descodificação de unidades significativas de linguagem” e naturalmente o tipo de comportamentos automáticos movimentados pelo ouvinte na divisão da “corrente acústica contínua que constituem as palavras” poderão conter implicações no “processo de apropriação consciente dessas unidades”. Esta orientação poderá refletir-se no desenvolvimento da consciência fonológica, uma vez que segundo alguns estudos, a informação facultada por pistas articulatórias pode ser fundamental na elaboração de representações conscientes, “partindo de perceptos segmentais implícitos”.

A consciência fonológica apresenta dois níveis de manifestação: o nível implícito e o nível explícito.

O primeiro nível refere-se à capacidade que a criança manifesta de forma inconsciente durante jogos com os sons das palavras, como identificar rimas.

O nível explícito reporta-se à análise consciente dos sons das palavras.

1.2. Leitura

1.2.1. Processos sócio-cognitivos na aquisição da leitura

A palavra “leitura” deriva do latim “lectura” e corresponde ao ato ou efeito de ler, isto é, enunciar ou percorrer com a vista, entendendo, um texto impresso ou manuscrito; [...] interpretar o que está escrito; [...] pronunciar em voz alta o que está escrito; [...] compreender o sentido; [...] conhecer as letras do alfabeto, juntando-as em palavras.

Segundo Sim-Sim (1998), entende-se por leitura “o processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo”

As crianças quando entram para o ensino do 1.º ciclo, geralmente, ainda não sabem ler, mas já possuem algumas noções sobre as características formais que um texto deve conter para poder ser lido. São dois os critérios fundamentais que têm em atenção quando decidem se determinado conteúdo pode ou não ser lido: a existência de uma quantidade suficiente de caracteres (a criança considera que não pode ser lido quando existem poucos caracteres, no mínimo é necessário que haja três) e a existência de caracteres variados (mesmo existindo três caracteres, estes têm que ser distintos para que a palavra possa ser lida). Casualmente, as crianças utilizam outros critérios para diferenciar o que pode e o que não pode ser lido: os índices (se contiver uma letra que a criança identifique, pode ser lido), a distinção entre caracteres cursivos e caracteres de imprensa (os primeiros servem para escrever e os segundos para ler), a diferenciação entre grafismos que representam letras e grafismos que representam números (só os primeiros podem ser lidos).

Assim, a criança começa a manifestar problemas provenientes de fontes distintas. Exemplos desses problemas são: a ligação entre letras e números (inicialmente as crianças não conseguem diferenciar as letras dos números). Posteriormente, já consegue distinguir, mas considera que só as letras podem ser lidas e, por fim, já percebe que ambos podem ser lidos. Na relação entre o texto e o desenho, a criança numa determinada fase já é capaz de distingui-los e compreender que o primeiro é para ler e o segundo para observar. No que concerne à identificação de letras e o saber nomeá-las, no início a criança só consegue reconhecer uma ou duas letras, posteriormente já identifica os nomes de várias letras. Quanto à distinção de letras e sinais de pontuação, inicialmente, confunde letras, números e sinais de pontuação, depois confunde um determinado grupo de sinais de pontuação com letras e números. Numa fase posterior, já é capaz de distinguir os sinais de pontuação das letras e dos números, mas não

consegue nomeá-los. Numa fase mais avançada do 1.º ciclo, já consegue distinguir os sinais de pontuação e consegue nomeá-los e compreender as funções de cada um.

A orientação da leitura é muito importante e suscita muitos problemas. Para ler, na nossa civilização, tendo em conta o sentido da leitura, a criança tem que saber diferenciar a direita da esquerda e o que está mais acima e mais abaixo. Para alcançar esta noção, é essencial que a criança já tenha visto alguém ler. É importante que o leitor enquanto lê para a criança indique com o dedo o sentido da leitura.

A leitura, à partida, parece uma tarefa básica, pois um leitor adulto consegue em segundos decodificar as palavras que fazem parte do seu léxico (entre 30000 a 50000). No entanto, a leitura envolve uma série de processos cognitivos complexos. Esta abrange processos de compreensão (conhecimento declarativo), estratégias e competências (conhecimento de procedimento ou executivo). O primeiro consiste no conhecimento das letras, palavras, fonemas, grafemas, ideias e matérias. O conhecimento de procedimento é formado por quatro tipos de processos cognitivos e é o conhecimento necessário para aprender a ler. Segundo Gagné (1993), os 4 tipos de processos cognitivos são: a *descodificação* (dar significado às palavras na memória semântica), a *compreensão literal* (dar significado às palavras em frases), a *compreensão inferencial* (da ideia subjacente à frase) e a *monitorização da compreensão* (definir um objetivo de leitura, verificá-lo e implementar estratégias para atingir esse objetivo).

As crianças que revelam problemas de leitura, geralmente falham num ou mais processos cognitivos.

É importante fazer a distinção entre os leitores que apresentam dificuldades ao nível da leitura. Para Pocinho (2007), existem três tipos de leitores: leitores fracos, as crianças com dificuldades gerais e os disléxicos. Segundo Rebelo (1988), os leitores fracos e as crianças com dificuldades gerais apresentam problemas ao nível da leitura devido a fatores como: família, ambiente, escola, problemas emocionais, lesões cerebrais, deficiências sensoriais ou intelectuais. Já a problemática dos disléxicos “situa-se ao nível do desenvolvimento e não têm causa diretamente evidente”.

O domínio da leitura requer um ensino direto e estende-se e aprofunda-se ao longo da vida.

A meta primordial na aprendizagem da leitura deve ser a fluência que pressupõe rapidez de decifração, exatidão e eficiência na extração de significado/interpretação do conteúdo lido. A fluência da leitura exige que o leitor decodifique automaticamente, de forma a poder centrar a sua atenção na compreensão do texto. Pedagogicamente é

necessário o treino sistematizado de técnicas de automatização que possibilitem superar o processo vagaroso de significação letra-som, levando ao direto reconhecimento visual de palavras e à rápida compreensão do texto.

De acordo com Pocinho (2007) “é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico” com capacidade para utilizar “as competências da leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar”.

Nos primeiros anos de escola é dada especial atenção aos processos de descodificação e automatização. Nos anos seguintes é necessário desenvolver técnicas de consulta e estratégias de estudo, oferecendo ao longo do percurso escolar, momentos que estimulem o gosto pela leitura e que reforcem as características dos leitores fluentes. É fulcral que o aluno aprenda a ler fluentemente.

Um leitor experiente não necessita de recorrer à fonologia para entender o sentido das palavras. Para Ellis (1989), identificada a palavra, ela encaminha um “input” ao armazém semântico que ativa o significado. A pronúncia é impulsionada pelo sistema semântico e é ele que nomeia os objetos familiares. A palavra é “representada por uma linha de fonemas, que fica disponível na memória a curto prazo”.

1.2.2. Métodos de ensino da leitura

O ensino da leitura geralmente segue um método, sendo que a ideia de defender que há métodos melhores do que outros não é consensual. Existem vários e todos apresentam um conjunto de vantagens e desvantagens. Considera-se o melhor aquele que originar menos dificuldades, pois deve-se ter em conta que não há alunos iguais e por vezes o mesmo método não tem resultados iguais em alunos diferentes. As metodologias e as estratégias que são usadas têm que ser consideradas e analisadas de acordo com o contexto educativo. Qualquer que seja o método aplicado pelo docente este deve ter sempre em atenção alguns aspetos. O docente não se deve deixar deslumbrar pelo progresso metodológico. Deve ter sempre em atenção que não existe nenhum método que seja totalmente eficaz com todos os seus alunos e que todos os métodos podem ajudar na aprendizagem. Ter consciência de que a leitura deve ser conjuntamente fonético-motora e de compreensão. Lembrar-se que ler deve ser uma experiência agradável e feliz para que desta forma, o hábito de ler perdure ao longo da vida. Não deve considerar apenas um método na sua prática, pois as suas escolhas

devem ser feitas de acordo com as características individuais dos seus alunos. O docente deve também usar a sua competência e intuição.

Nos dias que correm e de acordo com vários estudos os métodos do tipo global são defendidos como sendo mais adequados

Apesar de existirem vários métodos, sendo que alguns são muito idênticos havendo apenas ligeiras alterações nas suas etapas e características, apenas explicarei os mais implementados no nosso país. De seguida, serão descritos o método sintético e global (ou mistos).

Método sintético

O método sintético é o mais tradicional, tem origens muito antigas, com vestígios na Antiguidade greco-latina. O ensino deste método começa pelas unidades mais pequenas, as letras, passando pela sílaba, pela palavra isolada e por fim pela frase. Durante o período da Idade Média, dava principal realce à decifração do texto e à leitura em voz alta. No século XVII, definiu-se que as dificuldades devem ser superadas progressivamente avançando-se no grau de complexidade. Manteve-se nos séculos seguintes e ainda hoje há vestígios deste método, sendo usado. O modelo mais antigo deste método é a *Cartilha de Aprender a Ler* de João de Barros. Este método iniciava-se com a aprendizagem das letras do alfabeto, depois com a formação de sílabas, mais tarde com as sílabas formavam-se as palavras. Posteriormente, quando a criança já dominava a leitura das palavras começava a ler frases simples e só depois textos.

Depois da *Cartilha de Aprender a Ler*, surge o método de Valentim Ickelsamer, designado por *método fónico ou de soletração nova*. Este método segundo Cunha (2011), parte “do ensino do som das letras”, começando pela “associação simples entre fonemas e grafemas para correspondências, cada vez mais complexas, até chegar a múltiplas combinações que permitam ler qualquer palavra”.

Outro modelo é o chamado *método fonético de silabação* ou *método silábico*. A diferença deste método para o anterior é que neste caso, parte-se da sílaba para a palavra e não da letra.

Na nossa sociedade há muitas pessoas que aprenderam a ler através do método sintético sendo que a primeira etapa tem início com o estudo das vogais. É apresentada uma imagem que contenha um objeto cujo nome comece pela vogal que se tenciona ensinar (por exemplo, uma *égua* para a letra *e*). De seguida, expõe-se o fonema que corresponde à letra e depois o grafema. Posto isto, estudam-se os ditongos que se constroem a partir das vogais e estes conduzem ao aparecimento das primeiras palavras.

A etapa seguinte deste método passa pelo estudo das consoantes. Inicialmente começa-se pelas consoantes com um traçado mais simples e geralmente tem-se o cuidado de distanciar o ensino das consoantes com sons idênticos. Começa a primeira associação de consoantes e vogais (por exemplo: pa) o que leva à formação de sílabas. Depois, formam-se palavras, associando as sílabas (por exemplo: papa). Este método de ensino da leitura culmina com a aprendizagem do alfabeto que é realizada através da memorização, da cópia repetida e da associação entre letras manuscritas e letras de imprensa.

Este método baseia-se na teoria associacionista, considera as crianças como recipientes vazios que se devem ir enchendo com conhecimentos.

Esta teoria conduz a um tipo de ensino que tem início nas unidades mais pequenas, as letras e termina com unidades maiores, as palavras e as frases.

O domínio da leitura vai evoluindo, inicialmente a criança apresenta uma leitura subsilábica, ou seja, uma leitura predominantemente fonético-motora (soletração originada pela leitura letra a letra [m/a/p/a]). Depois a leitura torna-se silábica, lê sílaba a sílaba (ma/pa). Na fase seguinte, a leitura torna-se hesitante, já apresenta um ritmo regular, com hesitações devido à decifração de palavras menos conhecidas. Posteriormente a leitura é corrente, fluente, mas claramente mecânica. A criança revela dificuldades ao nível da compreensão. Na última fase, a leitura é expressiva. A leitura é fluente e a criança compreende o que lê. Já automatizou os processos de decifração, estando mais atenta ao que lê.

Este método apresenta um conjunto de características: é centrado na decifração (primeiro lêem-se as palavras e só depois se tem acesso à compreensão, o treino da leitura é frequente e repetitivo), os momentos de leitura na sala de aula são impostos pelo manual (o docente deve seguir a sequência proposta por este), o ensino é expositivo (dirigido pelo professor) e coletivo (simultaneamente a todos os alunos da turma sem ter em conta as características individuais de cada um - todos são ensinados da mesma maneira), o comportamento do docente é diretivo (controla tudo), o comportamento do aluno é passivo, impõe ao docente alguns cuidados (tem que evitar que os alunos se acostumem a uma leitura mecânica, sem compreender o conteúdo do que está a ler).

Este método nos dias que correm não é consensual. Há muitos aspetos negativos que são apontados em alguns estudos. Greco (1998) defende que é “partindo do todo que se identificam as partes e se consegue desenvolver-las da melhor forma”. Os críticos referem que as crianças não conseguem ter perceção das partes antes de conhecer o

todo, consideram-no enfadonho e cansativo, por ser baseado na repetição e as crianças agem sem autonomia. Consideram também que o aluno tem dificuldades em compreender e criar textos e que não fomenta o gosto pela leitura.

Há também quem defenda que este método tem vantagens, consideram que por ser um ensino baseado em regras e repetições, permite ao aluno adquirir uma ortografia perfeita e com o tempo realiza as atividades de forma autónoma.

Método global (e métodos mistos)

Este método é mais recente que o método sintético e surge para ultrapassar os defeitos reconhecidos neste último.

A unidade base deste método é a palavra ou até mesmo uma pequena frase.

No século XVIII surgem algumas propostas que conduzem na direção dos métodos globais como conhecemos hoje. Defendiam que a aprendizagem deve ser feita a partir de palavras apreendidas globalmente, familiares ao aluno e ligadas às suas vivências. Enquanto no método sintético a base de material era o manual, neste método a aprendizagem deve ser preparada como um jogo, auxiliando-se de materiais como cartas de jogar, cartões, caixas, recortes, entre outros. O ensino não deve ser diretivo, as atividades devem solicitar a participação ativa da criança.

Durante o século XIX, este método começa a afirmar-se e sugere-se que a aprendizagem parta do estudo de uma frase. No século XX, os pedagogos continuam a sua luta contra os métodos sintéticos. É durante este século que se sugere que o ensino parta dos interesses da criança, tendo por base as vivências dos alunos e que se parta da oralidade que a criança domina, para a escrita que desconhece.

É baseado na teoria que defende que a criança possui estruturas mentais que lhe possibilitam a compreensão da realidade, a atuação sobre a realidade e dar significado à realidade. Goodman (1987 cit. por Cavalcante & Freitas, 2008) refere que “a busca do significado é a característica mais importante da leitura e é no ciclo semântico que tudo adquire o seu valor”. Outro princípio que esta teoria defende é que a criança não tem uma boa capacidade discriminatória que lhe permita observar e compreender as pequenas partes que constituem o todo, pois nesta fase as crianças apresentam uma percepção sincrética da realidade. Esta percepção permite aprender através da globalidade, só depois se especifica, isto foi também transportado para a escrita. Por exemplo, na palavra *lápiz* a letra *l* é um exemplo demasiado abstrato para a criança, que já está familiarizada com a visualização das palavras.

Assim, esta teoria conduziu a um método de ensino que tem início nas unidades mais globais (textos simples e pequenos – frases – palavras) para numa fase mais avançada chegar aos seus constituintes.

De salientar que as palavras trabalhadas devem ser contextualizadas em frases relacionadas com a vida quotidiana da criança.

Este método segue um conjunto de princípios: parte das vivências do aluno e conduz a criança a expressar-se recorrendo a várias técnicas (desenho, mímica, entre outros), o que leva ao início do desenvolvimento da função simbólica; a leitura deve ser iniciada a partir de frases; deve analisar o capital de frases que a criança já é capaz de produzir; através da análise e da decifração de palavras novas, deve enriquecer o capital de frases e palavras que a criança conhece e deve explorar os produtos destes exercícios de análise, indo da palavra à sílaba, da sílaba à letra e trabalhar também aspetos ortográficos e gramaticais.

Na versão analítico-sintética baseada na decifração e no sentido, estes métodos apresentam um conjunto de etapas que se devem explorar desde a frase ou palavra até à letra. A primeira etapa passa pela apresentação de uma imagem estimulante. Depois, a oralização, isto é, falar sobre a imagem. Posto isto, o docente apresenta uma palavra que regista no quadro e em papel (legenda da imagem). A etapa que se segue é a divisão da palavra em sílabas. Posteriormente faz-se a decomposição das sílabas e por fim, a formação de novas unidades a partir dos elementos trabalhados.

Neste método, o domínio da leitura percorre apenas duas fases: leitura hesitante e leitura expressiva.

O método global apresenta um conjunto de características: está concentrado na apreensão e construção do sentido; está ligado a diversas situações de leitura; tem em conta o ritmo de trabalho e aprendizagem dos alunos (é mais individualizado).

Um dos modelos do método global mais conhecido é o *método das 28 palavras*. Este método tem por base a apresentação de 28 palavras – tipo. Inicialmente são apresentadas 5 palavras, e a partir destas surgem novas palavras. As demais palavras são apresentadas já divididas em sílabas, permitindo assim a construção global de frases e textos.

Atualmente defende-se que os métodos do tipo global são os mais indicados a ser utilizados pelos docentes devido às vantagens que apresentam. Uma das vantagens é o facto de seguir o caminho normal do pensamento da criança na descoberta da realidade. Fomenta uma aprendizagem mais motivante. Desenvolve capacidades que serão úteis

aos alunos no decorrer das suas vidas. Há também desvantagens, sendo o grande exercício de memorização por parte do aluno, uma delas. Alguns críticos defendem também que os alunos não aprendem a ler, apenas decoram.

1.2.3. Mecanismos de leitura

Alguns estudos da Psicologia Cognitiva efetuados nos anos 70 e 80 referem que a compreensão de um texto acontece com base na estrutura subjacente ao mesmo e de acordo com dois tipos de processos, contraditórios mas que se complementam no seu funcionamento. Estes processos são os processos descendentes e os processos ascendentes.

Os processos descendentes, também conhecidos por “tratamento top-down” e “concept-driven treatment” defende que o leitor cria uma imagem do texto e procura encontrar no texto elementos que o comprovem.

Os processos ascendentes, também designados por “tratamento bottom-up” e “data-driven treatment” estão relacionados com a representação mental que se faz a partir da leitura do texto. Este modelo está presente nos métodos sintéticos de aprendizagem da leitura e escrita que parte de um grau de complexidade simples (letra, sílaba, palavra) para um grau de complexidade maior (frase).

Os modelos mistos são uma combinação destes dois processos. Nestes modelos não se exclui nada, tudo é valorizado o que permite uma visão mais correta e completa.

Há modelos explicativos de compreensão de textos que defendem os processos descendentes, outros preferem os processos ascendentes e alguns defendem a interação dos dois processos.

Kintsh e Van Dijk (1978) defendem que o processamento de um texto é feito por etapas, estas etapas correspondem a uma frase, isto acontece devido às restrições na memória de curto prazo. O modelo de compreensão de textos (escritos) propostos pelos autores é um modelo misto, assente em três conceitos essenciais: microestrutura; macroestrutura e superestrutura.

A microestrutura está relacionada com a apreensão e compreensão das ideias do texto. Para além das ideias, temos que compreender a estrutura da organização das ideias e a sua relação. Esta relação pressupõe o encadeamento das ideias do texto. As ideias nem sempre estão explícitas, mas sim implícitas. E para recorrer a elas usamos um processo designado por inferências (processo para perceber ideias implícitas). A

microestrutura é constituída a partir de conceitos, isto é, por palavras isoladas ou frases inteiras.

A macroestrutura está relacionada com a microestrutura. É a identificação do conjunto de ideias principais do texto. Este nível manifesta-se quando fazemos o resumo de um texto. Segundo Parente e Salles (2004), a macroestrutura “pode ser entendida como uma organização de significado que representa os aspetos essenciais de um texto, por meio de unidades denominadas de macroproposições”. As macroproposições são as ideias principais do texto. A construção da macroestrutura está dependente da aplicação das macro-regras: supressão (pôr de parte ideias menos importantes, suprimir informação, isto é, eliminar tudo o que não é indispensável [por exemplo: o resumo]); generalização (encontrar um elemento que possa englobar todos os elementos presentes ou seja, sintetizar a informação) e a construção (substituir um conjunto de etapas do texto, pela designação do processo).

A superestrutura corresponde à ideia da estrutura do texto e facilita a compreensão. A superestrutura mais conhecida é a narrativa e esta é constituída por um conjunto de categorias: exposição ou situação inicial (onde são descritos personagens, lugares, situações, entre outros); a complicação (corresponde a um acontecimento, a algo que perturba a ação) e a resolução (está relacionada com as reações dos agentes, com a resolução do problema).

Segundo o modelo de Kintsch e Van Dijk (1977) o processo de compreensão de um texto é complexo e engloba várias etapas: a análise percetiva do texto (identificar se o discurso é oral ou escrito); a identificação de palavras (identificação das palavras e do seu sentido, temos que recorrer ao vocabulário – parte do léxico); a análise sintática do discurso (ajuda a identificar as frases presentes no texto, recorrendo aos conhecimentos de gramática da língua); a análise semântica do discurso (compreensão das ideias do texto e requer o conhecimento da realidade, do mundo); a análise pragmática do discurso (compreensão do conteúdo e das estruturas do texto) e a análise funcional do discurso (permite ver as finalidades de um texto, o que tem impacto na sua compreensão).

As etapas do processo aqui descritas desenvolvem-se de forma interativa e assentam em processos ascendentes e processos descendentes. Quer no texto oral, quer no texto escrito, a compreensão processa-se sempre da mesma forma.

1.3. Escrita

1.3.1. Evolução histórica da escrita

Durante o período da pré-história, o homem comunicava através de desenhos (pinturas rupestres) feitos nas paredes das cavernas. Era através deste método, que transmitiam mensagens, ideias, desejos e necessidades.

A linguagem escrita surgiu na antiga Mesopotâmia por volta do ano 4000 a.C., tendo sido os sumérios a criar a escrita cuneiforme. Esta escrita era gravada em placas de barro. A informação que possuímos sobre esta época da história deve-se às placas de barro com registos de acontecimentos políticos, económicos e quotidianos desse período da história.

No Antigo Egipto, a escrita também se desenvolveu quase na mesma época. Os antigos egípcios criaram dois tipos de escrita: a escrita demótica (mais simplificada) e a escrita hieroglífica (mais complexa, formada por desenhos e símbolos). Estes escreviam nas paredes internas das pirâmides e numa espécie de papel designado por papiro.

Mais tarde na Roma Antiga, surgiu o alfabeto romano composto por letras unicamente maiúsculas. Nesta altura escrevia-se com hastes de bambu e penas de aves em pergaminhos.

Durante a Alta Idade Média, no século VIII, um monge inglês criou um novo estilo de alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas.

Ao longo dos tempos, esta forma de escrita sofreu alterações e tornou-se complexa para a leitura.

No século XV, eruditos italianos, insatisfeitos com o modelo complexo de escrita criaram um novo modelo.

Em 1522, o italiano Ludovico Arrighi, publicou o primeiro caderno de caligrafia e foi ele que deu origem ao estilo itálico como o denominamos nos dias de hoje.

A escrita foi sofrendo diversas alterações e ajustes até chegar ao modelo que conhecemos hoje.

1.3.2. Métodos de ensino da escrita

Os métodos de ensino da escrita estão aliados aos métodos de ensino da leitura, uma vez que as duas atividades estão inteiramente relacionadas. Pelo que o ensino das duas acontece em simultâneo e devem estar inter-relacionadas.

Assim, para o ensino da escrita podem ser utilizados os seguintes métodos: Métodos sintéticos e Métodos globais (ou mistos). Como já foi referido anteriormente, uma vez que

a leitura e a escrita estão intimamente relacionadas, a descrição dos métodos que se segue será muito sucinta, pois os mecanismos seguidos no ensino da escrita têm por base os mecanismos descritos na leitura.

Métodos sintéticos

Estes métodos partem de elementos vazios de significado, para chegarem à palavra e à frase, isto é, partem da letra.

Na fase inicial de aprendizagem da escrita, os alunos fazem exercícios que consistem no traçado de formas, como exemplo, o desenho de pauzinhos, argolas, ondas, arcos, entre outros. Estas atividades (grafismos) servem para obter a automatização dos movimentos e das formas que depois são usados para escrever as letras.

A repetição é mais uma vez uma característica presente neste método.

Métodos analíticos (e globais)

Estes métodos iniciam-se com o desenho da frase ou da palavra escrita para o desenho dos elementos que as constituem.

Uma vez que partem de unidades com significado e valor para a criança, permitem que esta compreenda com mais facilidade que a escrita é um processo gerador de sentido.

1.3.3. Mecanismos de escrita

Segundo a perspectiva da Psicologia Cognitiva e de acordo com a globalidade de modelos descritivos do processo de escrita esta depende de três operações: as operações de planificação (responsáveis pela conceção, pela organização e pela adequação); as operações de contextualização (correspondem à redação e são responsáveis pela gestão dos constrangimentos textuais) e as operações de revisão (conduz a uma nova leitura crítica do texto, à descoberta dos problemas e à sua resolução).

As operações de planificação ocorrem a um nível pré-linguístico, são responsáveis pela construção do discurso e pelo controlo da sua elaboração. Brito (2006) menciona que “é uma representação abstrata que se subdivide em três processos: conceção de ideias, sua organização e definição de objetivos”.

As operações de contextualização são a etapa de redação que levam à materialização do discurso sob a forma de unidades linguísticas dispostas de forma

linear. É nesta fase que se organiza e escreve as ideias recolhidas na fase anterior. É neste processo que intervêm “a maioria das aptidões linguísticas respeitando uma sequência lógica de informação, de regras gramaticais e sintáticas”.

As operações de revisão consistem na avaliação crítica do texto de acordo com o que foi escrito tendo em atenção a adequação comunicativa. A revisão tem como objetivo encontrar erros e incoerências no texto que foi produzido e fazer eventuais alterações tendo em atenção os objetivos da planificação.

De acordo com esta perspectiva, estas operações são recursivas e podem repetir-se, possibilitando interação entre elas.

A Perspetiva da Psicolinguística prevê um conjunto mais alargado de operações, mas englobando as operações defendidas pela perspectiva da Psicologia Cognitiva. Assim, de acordo com a perspectiva da Psicolinguística a escrita depende de cinco operações: as operações de criação de uma base de orientação (que permitem definir os parâmetros extra linguísticos da escrita relativos ao espaço do ato de produção e da interação); as operações de estruturação proposicional (encarregues da produção das estruturas da linguagem mínimas com base nos elementos cognitivos); as operações de estruturação e gestão textual (encarregues da organização não linear da escrita); as operações de planificação (responsáveis pela preparação e construção do discurso) e as operações de textualização (garante a coesão, a conexão e a modalização do discurso).

A realização de estudos sobre a reflexão de escritores relativa à sua prática referem que a sociedade tem influência sobre o que se escreve, esta influência é feita pelas condições sócio económicas e pragmáticas. Estes estudos apontam também para a importância dos intervenientes na escrita (por exemplo: os tipos de instrumentos). O papel fundamental que o tempo assume na escrita, pois envolve um conjunto de dimensões necessárias para a sua prática (como ler, investigar, recolher documentos, escrever, corrigir, entre outros). Aspetos como reler, corrigir, ler são cruciais, pois escrever não depende só da inspiração, exige trabalho.

A escrita é uma prática social que implica o recurso a conhecimentos, representações, valores e a operações. Esta tem como finalidade exprimir ideias, comunicar, registar informações que podem ser lidas mais tarde, entre outras.

1.4. Dificuldades específicas de aprendizagem

1.4.1. Evolução histórica das dificuldades específicas de aprendizagem

Segundo Cruz (1999 cit. por Serra, Nunes e Santos, 2010), o estudo das Dificuldades Específicas de Aprendizagem apresenta quatro fases fulcrais. De 1800 a 1930 a *fase de fundação*, de 1930 a 1963 a *fase de transição*, de 1963 a 1980 a *fase de integração* e de 1980 até aos dias que correm a *fase contemporânea*.

Durante a *fase de fundação* foi especialmente a Medicina que se interessou pelo estudo da temática. Sendo que por volta de 1802, Francis Joseph Gall “estabeleceu relação entre determinadas lesões cerebrais e consequentes alterações de linguagem” (Serra et al., 2010). Esta fase ficou pautada por um conjunto de estudos realizados por médicos no âmbito das habilidades essenciais para a linguagem.

O período da *fase de transição* foi um ciclo onde os psicólogos e os educadores se dedicaram à temática, tendo por base os estudos e conhecimentos obtidos pelos médicos na fase anterior. Durante esta fase foram desenvolvidos testes e atividades dirigidas à recuperação de habilidades essencialmente linguísticas.

As duas fases supracitadas possibilitaram que as Dificuldades Específicas de Aprendizagem se tornassem numa área exclusiva, como matéria de estudo e uma atuação própria (Cruz, 1999 cit. por Serra et al., 2010).

Desta forma, surge a *fase de integração* e surge assim o termo Dificuldade de Aprendizagem, da autoria de Samuel Kirk. Este conceito foi bem recebido, sobretudo por estar menos centrado no campo clínico e mais orientado para a área da educação.

Durante esta fase um número abundante de profissionais especializa-se nesta temática e divulgam-se métodos de avaliação, diagnóstico e intervenção criados para crianças que apresentam Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

Por fim, surge a *fase contemporânea*, onde se continuam os estudos e as investigações no âmbito dos métodos de avaliação, diagnóstico e intervenção. Esta fase que se vive na atualidade é um período pautado pelo forte interesse pelos problemas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem.

1.4.2. Conceito de dificuldades específicas de aprendizagem

A designação que conhecemos hoje, Dificuldades Específicas de Aprendizagem, só foi possível depois de diversos estudos e após um longo período de tempo, onde surgiram diversos conceitos.

Quando se começaram a abordar os primeiros casos de problemas de aprendizagem, acreditava-se que estes problemas tinham por base alguma lesão cerebral, o que não era bem aceite nem pelos pais, nem pelos educadores. O termo disfunção cerebral mínima surgiu nos anos 60 e também ele foi motivo de discórdia por parte dos pais e dos profissionais.

Segundo Serra et al. (2010), Kirk foi o responsável pelo conceito de Dificuldades de Aprendizagem. Este conceito foi bem aceite pelos pais e educadores, porque valorizava a parte educacional e colocava de parte o campo clínico.

Kirk defendia que as crianças ostentavam divergências entre as suas capacidades de aprendizagem e as de execução, revelando atrasos ao nível escolar que não estavam relacionados com deficiências sensoriais. Desta forma, necessitavam de métodos e estratégias de aprendizagem diferentes, uma vez que as habituais não produziam efeito no seu desenvolvimento.

Até hoje muitas foram as alterações e definições que surgiram para o conceito de Dificuldades de Aprendizagem sendo que para Serra et. al (2010) o conceito apresentado pela National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) é na atualidade o mais consensual.

A NJCLD (1994:65 in Shaw *et al.*, 1995, e cit. por Serra et al., 2010) diz-nos que

“Dificuldades de aprendizagem é um termo muito geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se à disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na autorregulação comportamental, percepção social e interação social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas (*handicapping*) (por exemplo, dificuldades sensoriais, deficiência mental, distúrbios emocionais sérios) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada), elas não são o resultado dessas condições ou influências”.

Citoler (1996, cit. por Serra et al., 2010) e vários estudos defendem que as características mais comuns em crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem são: inteligência normal, disparidade entre o rendimento e a capacidade, maus resultados escolares, alterações ao nível psicológico e o critério de exclusão.

Na presença de Dificuldades de Aprendizagem é necessário perceber se a pedagogia é adequada e procurar estratégias diferentes para superar estas dificuldades. Na presença destas condições, serão Dificuldades Específicas de Aprendizagem se as dificuldades se mantiverem.

Serra et al. (2010) defende que o “despiste de situações de Dificuldades Específicas de Aprendizagem e a sua identificação” são fulcrais para que a intervenção pedagógica possa ser a mais adequada para estas crianças.

1.5. Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita

As dificuldades sentidas pela criança na aquisição da leitura e da escrita dificultam a aprendizagem escolar e causam problemas ao nível da adaptação. Se o aluno não consegue aprender a ler ou lê com muitas dificuldades terá maus resultados académicos e terá dificuldades em adaptar-se e desenvolver-se num meio onde tem que ter capacidade para ler, escrever e interpretar sinais, avisos, advertências, notícias, cartas. Desta forma, a criança não consegue desenvolver-se inteiramente ao nível, intelectual, social e emocional.

As crianças que apresentavam este tipo de dificuldades em outras épocas eram consideradas deficientes, obrigando-se o aluno “a repetir o ano ou a abandonar a escola” (Condemarin e Blomquist, 1989). Nessas épocas, as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita eram confundidas com incapacidade para aprender. Atualmente existe uma grande preocupação no sentido de identificar a natureza do problema e definir um diagnóstico correto, para que se possam aplicar estratégias e procedimentos terapêuticos adequados às dificuldades apresentadas pela criança.

A leitura é um processo linguístico complexo. O desenvolvimento da linguagem é composto por várias etapas interdependentes e hierarquizadas, sendo que a leitura e a escrita são as etapas superiores. A criança começa por receber estímulos através dos sentidos, visão, audição, tato, olfato e paladar, estes estímulos depois de associados tornam-se significativos. Através destes, a criança forma uma linguagem interna. Conjuntamente a criança ouve símbolos auditivos, relacionados com situações próprias do seu ambiente e estes de modo progressivo tornam-se significativos para ela. Desta forma, desenvolve a linguagem recetiva (capacidade/habilidade para compreender as palavras e os gestos). Depois de um período de assimilação e através da imitação, a criança começa a usar símbolos verbais e entra na fase da linguagem expressiva (capacidade de utilizar palavras, gestos e símbolos escritos para comunicar).

Ao ingressar no 1.º ciclo do Ensino Básico, por volta dos seis anos e meio, a criança aprende a ler através de “símbolos verbais visuais à sua linguagem auditiva” (Condemarin e Blomquist, 1989). As palavras representam símbolos auditivos e estes por

sua vez, representam experiências. Numa fase posterior, a criança torna-se capaz de se expressar através da linguagem escrita.

Segundo Condemarin e Blomquist (1989), as fases sequenciais da atividade verbal seriam: a aquisição de significado, a compreensão da palavra falada, a expressão da palavra falada, a compreensão da palavra impressa (leitura) e por fim, a expressão da palavra impressa (escrita). Assim, podemos concluir, que aprender a ler e a escrever são etapas do desenvolvimento total da linguagem.

As dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita provêm de um conjunto de fatores: incapacidade geral para aprender (crianças com baixos quocientes intelectuais apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, bem como nas restantes matérias. Assim, a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita é de natureza secundária, não é uma dificuldade específica); imaturidade na iniciação da aprendizagem da leitura e da escrita (a criança só deve aprender a ler e a escrever quando atingir um grau de maturidade suficiente. Diversos estudos defendem que geralmente a instrução formal da leitura deve acontecer quando a criança apresenta uma idade mental de seis anos e meio. Se a criança for iniciada na aprendizagem precocemente, existe uma probabilidade de fracasso que pode conduzir a uma atitude negativa em relação à leitura e à escrita); alterações no estado sensorial e físico (uma saúde deficiente pode ser a causa de incapacidade para aprender. Condemarin e Blomquist (1989) enumeram um conjunto de fatores: disfunção glandular, deficiências vitamínicas, problemas nutricionais e circulatórios, enfermidade no coração, amígdalas infecionadas, asma, alergia, tuberculose, alterações no metabolismo basal, diabetes mellitus e deficiências graves ao nível motor ou dos órgãos sensoriais [visão e ouvido]); problemas emocionais (a angústia e a depressão diminuem a eficiência e a capacidade de aprendizagem); carência cultural (crianças com poucas experiências culturais revelam menos motivação e incentivo para a aprendizagem. Para estas crianças, geralmente as aprendizagens são vazias de significado, uma vez que as suas experiências nada têm a ver com elas); métodos de aprendizagem defeituosos (métodos e estratégias inadequados podem ser responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. O docente tem que adaptar os métodos a cada criança individualmente.)

É fundamental realçar que as dificuldades gerais de aprendizagem da leitura e da escrita têm por base dificuldades e incapacidades para aprender no geral o que não deve ser confundido com incapacidade para ler e escrever.

As dificuldades gerais para Rebelo (1993) resultam de fatores (já referidos) que são exteriores ao indivíduo ou a ele intrínsecas.

As incapacidades para ler e escrever são designadas por Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita que serão descritas de seguida.

1.6. Dificuldades específicas de leitura e de escrita

As Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita, segundo Rebelo (1993), são problemas ao nível cognitivo e neurológico que não têm explicação clara e exata.

Citoler (1996) defende que estas surgem quando a criança reúne condições propícias para a aprendizagem e durante a aprendizagem exhibe dificuldades severas.

O termo dificuldades específicas de aprendizagem segundo Correia (2008, cit. por Martins, 2009) designa

“um grupo de alunos cujas desordens neurológicas interferem com a receção, integração ou expressão de informação, refletindo-se estas desordens numa incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo ou para a aquisição de competências sociais”.

Na opinião de Fonseca (2008), as dificuldades específicas de aprendizagem podem dificultar a adaptação à escola e estendem-se ao longo da vida do indivíduo em vários aspetos do dia-a-dia.

A definição de dificuldades específicas de aprendizagem mais aceite e consensual foi construída por Correia (2008) que descreve o seguinte:

“As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém, e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais e sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente”.

As crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, quando são avaliadas psicologicamente, geralmente apresentam um QI na média ou acima da média, podendo ser bons alunos em determinadas áreas e apresentar dificuldades noutras (Correia & Martins, 1999).

Uma vez que estes alunos não revelam dificuldades em todas as áreas de aprendizagem, muitos autores definem o tipo de dificuldades apresentadas por estes

alunos não como Dificuldades de Aprendizagem, mas sim Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

Segundo Correia (2008), as Dificuldades Específicas de Aprendizagem mais frequentes são: a dislexia, a disgrafia, a disortografia, a discalculia, a dispraxia (apraxia), os problemas de perceção auditiva, os problemas de perceção visual e os problemas de memória (de curta e longa duração).

Posteriormente serão descritas algumas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita, nomeadamente a dislexia, a disgrafia e a disortografia.

1.6.1. Dislexia

O que é a dislexia?

Na opinião de muitos autores a dislexia define-se como um distúrbio na aprendizagem da leitura. Apesar desta definição parecer simples, o diagnóstico da dislexia não é elementar. No momento da aquisição da leitura, a maioria das crianças provavelmente, sentiu de algum modo dificuldades na sua aprendizagem. Para além deste facto, o termo “dislexia” nos últimos anos tem sido utilizado excessivamente e também incorretamente. Para Hennigh (2003), a dislexia “caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico”. Os fonemas são as estruturas mínimas da linguagem. O processamento fonológico refere-se à capacidade de facilmente identificar e manipular as unidades do oral.

Segundo Hennigh (2003), os padrões típicos de dislexia envolvem várias dificuldades:

- Inversão de letras na leitura e na escrita.
- Omissão de palavras na leitura e na escrita.
- Dificuldade em converter letras em sons e em palavras.
- Dificuldade em usar sons para criar palavras.
- Dificuldade em recuperar da memória sons e letras.
- Dificuldade em apreender o significado, a partir de letras e de sons.

É importante realçar, que durante o processo de aquisição da leitura e da escrita, todas as crianças podem apresentar estas dificuldades. Por isso, a dislexia só pode ser diagnosticada quando estas características são permanentes e recorrentes.

Causas da dislexia

As causas da dislexia provocam grande controvérsia. A dislexia é reconhecida por todos como uma dificuldade de aprendizagem, mas não existe consenso entre as

definições apresentadas por vários autores. A maior parte dos estudos defende que a dislexia é uma perturbação grave ao nível da leitura, mas não são precisos e claros quanto à sua causa.

Segundo Heaton e Winterson (1996), a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica cujas causas estão ocultas, dissimuladas.

Uma ideia mais divulgada defende que a dislexia é uma “desordem de foro neurológico, caracterizada por frequentes inversões de letras e de palavras” (Orton, 1937 cit. por Hennigh, 2003).

Embora a proveniência da dislexia seja ainda desconhecida, existem diversas investigações que provam que é causada por “um mau funcionamento de certas áreas do cérebro ligadas à linguagem” (Mayo Clinic, 1993, cit. por Hennigh, 2003).

Para Flowers (1993, cit. por Hennigh, 2003) o cérebro de um disléxico apresenta um maior número de células nervosas afastadas e ordenadas de forma não habitual, com maior incidência nas áreas “corticais da linguagem”. O tecido nervoso da região temporal do córtex cerebral dos disléxicos é maior no hemisfério direito, enquanto no resto da população é maior no hemisfério esquerdo.

Mayo Clinic (1993, cit. por Hennigh, 2003) e Condemarin e Blomquist (1989) referem que quando se investiga a história pessoal de um disléxico, descobre-se geralmente um familiar que revele ou tenha revelado dificuldades ao nível da leitura.

A dislexia é segundo Hennigh (2003) uma “manifestação de padrões de leitura deficitários”, podendo ser mais determinada por características ambientais do que propriamente características neurológicas. Deste modo, cada criança deve ser avaliada individualmente para tentar decifrar a causa ambiental inerente.

As perturbações graves da leitura podem também ser causadas por problemas familiares, divórcio, negligência ou abuso (Hennigh, 2003).

Conceito de dislexia

Desde que surgiu o termo “dislexia” em 1887 pela primeira vez, muitas são as investigações e as definições que tentam descrever esta perturbação.

São diversos os estudos que defendem que esta perturbação pode afetar crianças de inteligência normal ou até superior, sem problemas neurológicos, físicos, emocionais ou sociais, não originários de meios socioeconómicos e culturais desfavorecidos e não sujeitos a dispedagogia (Torres e Fernández, 1997, cit. por Serra et al., 2010).

Segundo Serra et al. (2010), esta definição é importante para fazer a distinção entre a dislexia adquirida da evolutiva ou de desenvolvimento (por défice de maturação). A

dislexia adquirida acontece quando o sujeito já sabe ler e escrever corretamente e deixa de o fazer como consequência de uma lesão ou trauma. A dislexia de desenvolvimento refere-se a indivíduos que, na fase de aquisição da leitura, não conseguem soletrar, ler ou escrever com facilidade (Serra et al., 2010).

De acordo com Citolier (1996), a dislexia é

“uma dificuldade em aprender a ler, pela inexistência de uma lesão cerebral, pela presença de uma inteligência normal e pela exclusão de outros problemas, como, por exemplo, alterações emocionais severas, contexto sociocultural desfavorecido, carência de oportunidades educativas adequadas ou insuficiente desenvolvimento da linguagem oral”.

Para Høien e Lundberg (2000), a dislexia “é uma perturbação em certas funções da linguagem que são importantes para a utilização do princípio alfabético na descodificação das palavras. Esta perturbação surge, inicialmente, como uma dificuldade na descodificação automática das palavras no processo de leitura. A perturbação também se manifesta na capacidade de escrita pobre. A perturbação disléxica é geralmente de transmissão familiar e pode pensar-se que existe uma disposição genética. Outra característica da dislexia é a sua persistência ao longo da vida. Embora a capacidade de leitura possa atingir um nível aceitável as dificuldades de ortografia mantêm-se, na maioria dos casos. A realização de testes de competências fonológicas permite verificar que esta incapacidade persiste ao longo da vida adulta” . Em suma, de acordo com estes autores a dislexia é uma perturbação ao nível da descodificação da leitura e da escrita com origem num défice fonológico.

Atualmente a definição mais consensual é a da Associação Internacional de Dislexia que surgiu em 2003 em colaboração com investigadores do National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) que descreve a dislexia como

“uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Déficit Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora e experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais”.

De acordo com esta definição, a característica primordial da dislexia é a dificuldade ao nível da leitura e da escrita, tendo origem num défice fonológico, sendo que todas as outras competências cognitivas estão intactas.

Características da dislexia

A dislexia tem inúmeras e distintas características e segundo Lopes (2001) é importante conhecer algumas delas para que pais e professores possam detetar esta problemática precocemente (Shaywitz, 2003).

As crianças com dislexia apresentam dificuldades fonológicas que têm impacto na aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Serra et al. (2010) as características de crianças com dislexia podem dividir-se em duas categorias: comportamentais e escolares. De acordo com a autora, as características comportamentais evidenciam-se no “baixo autoconceito, condutas típicas de etapas anteriores e perturbações psicossomáticas (perturbações do sono, problemas digestivos, alergias, etc.) No que concerne às características escolares revelam-se na “atenção instável e grande desinteresse”.

No período da idade pré-escolar de acordo com Hennigh (2003) as crianças já revelam frequentemente algumas características que podem evidenciar dislexia. Algumas das dificuldades referidas pela autora são: lateralidade mista (não revelam preferência pelo uso da mão esquerda ou da mão direita); incapacidade de seguir uma sequência de instruções; não prestam atenção; não conseguem estar sentados sem se mexer; perturbam os outros; irritam-se com facilidade; teimosia; não concluem os trabalhos e revelam imaturidade.

É importante realçar que nem todas as crianças são iguais e o facto de revelarem algumas destas características não significa que estas sejam permanentes.

Shaywitz (2008) defende que um atraso na linguagem falada pode ser um indicador precoce de dislexia. Este atraso geralmente é moderado e geralmente a família tende a desvalorizar por considerarem que se deve “À história familiar de atraso na linguagem falada”. Esta autora destaca que é frequente a existência de familiares com um historial de dislexia ou que apresentou um atraso na aquisição da linguagem falada.

As dificuldades articulatórias que são muitas vezes designadas por “infantilismo” e que permanecem para além do período usual podem ser outro, indicador de dislexia. As crianças por volta dos seis anos de idade devem apresentar poucos problemas em articular palavras. Quando esta característica é notória é como se existisse um impedimento no “aparelho fonador”, responsável pela produção dos sons, os fonemas colidem uns nos outros, enquanto a criança fala. Os erros comuns envolvem omitir sons iniciais ou inverter sons no interior da palavra.

Outra característica presente em crianças possivelmente disléxicas em idade pré-escolar é a falta de sensibilidade para a rima (Shaywitz, 2008). Os alunos em idade pré-escolar adoram brincar com os sons e com palavras que rimam. As crianças com dislexia como revelam dificuldades em descodificar a estrutura sonora das palavras, não sentem prazer neste tipo de jogos. Este tipo de jogos, envolve a consciência de palavra, ou seja, a criança tem que perceber que as palavras podem ser “decompostas em segmentos sonoros mais pequenos e que diferentes palavras podem ter sons em comum”. A falta de familiaridade das crianças com cantigas ou com rimas simples, podem ser um indicador de futuros problemas na aquisição da leitura.

Algumas crianças podem manifestar outras características durante esta fase por exemplo, não “expressar ideias ou sentimentos de forma clara” ou sentir dificuldades em se expressar no geral. Estes indicadores não são comuns a todos os disléxicos, pois alguns conseguem “produzir enunciados bastante estruturados” (Shaywitz, 2008).

Outro indicador é a dificuldade com os fonemas mais próximos ou idênticos. A criança revela dificuldade em associar as letras aos seus nomes e aos sons que lhes correspondem.

Os antecedentes familiares da criança podem ser também indicadores de dislexia. Condemarin e Blomquist (1989) destacam alguns indicadores da história pessoal de um disléxico: a existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas na linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; dificuldades no parto: anoxia, hiper maturidade, prematuridade do tempo e/ou peso; doença infecto-contagiosa que tenha produzido no sujeito um período febril, com vômitos, convulsões e/ou perda de consciência; atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação; atraso na locomoção e problemas de dominância lateral. Os autores destacam também, que estes antecedentes geralmente não se apresentam todos, bastando a presença de um para se colocar a hipótese de uma eventual “disfunção neurológica”.

Na opinião de Shaywitz (2008), há indicadores de dislexia que surgem mais tarde, quando a criança entra na fase de aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de aprendizagem da leitura é muito moroso. Inicialmente revelam dificuldades em associar letras a sons. A leitura é pouco fluente ou “sincopada com omissão de palavras, substituição de vocábulos ou incorreta leitura dos mesmos” e o vocabulário é pobre. Os disléxicos têm que dedicar a sua atenção à descodificação da palavra, em vez de se

centrarem na compreensão. A falta de fluência na leitura gera lentidão, outro traço comum nas crianças com este tipo de perturbação.

De acordo com a autora anteriormente citada, outro indicador são os trabalhos que frequentemente ficam incompletos ou então o tempo excessivo que demoram para o completar.

A dificuldade em aprender uma língua estrangeira é também uma característica frequente.

Para além dos problemas ao nível da leitura, os disléxicos também apresentam uma ortografia deficitária, revela omissões de “blocos de sons ou confusão na ordem dos sons”. A autora defende também que a caligrafia é uma característica relevante da dislexia, pois considera que as crianças disléxicas têm uma caligrafia abominável.

Para Shaywitz (2008) um último indicador é a autoestima. A dislexia geralmente desenvolve na criança sentimentos negativos e é responsável pela baixa autoestima e baixo autoconceito.

O Portal da Dislexia (s/ data) refere alguns sinais de alerta na idade escolar: dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas; leitura silábica e por soletração; alterações e falhas nos processos de decodificação grafema-fonema e/ou na leitura automática de palavras; dificuldades na compreensão de textos escritos; erros ortográficos com trocas fonológicas e/ou lexicais; lacunas acentuadas na organização das ideias e na construção frásica; utilização de estratégias e truques para evitar a leitura, revelando pouco prazer em ler; curtos períodos de atenção, pois distraem-se com bastante facilidade perante qualquer estímulo; dificuldade em memorizar informações verbais e falta de motivação para ir à escola ou para realizar tarefas escolares.

De acordo com o Portal da Dislexia (s/ data), a dislexia causa problemas emocionais como: reduzida motivação e empenho (sobretudo em atividades que envolvam a leitura e a escrita); ansiedade (perante situações de avaliação ou atividades de leitura e escrita); tristeza e auto culpabilização (podendo revelar uma atitude depressiva perante as suas dificuldades); reduzida autoestima e autoconceito escolar; sentimento de insegurança e de vergonha (devido aos sucessivos fracassos); sentimento de incapacidade, de inferioridade e de frustração (por não ser capaz de superar as suas dificuldades e por se sentir inferior em relação aos restantes colegas); problemas comportamentais (desatenção e desobediência) e outras problemáticas como a perturbação do sono e sintomas psicossomáticos.

Segundo Condemarin e Blomquist (1989) as características mais marcantes das crianças com dislexia são:

- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia (a-o; m-n).
- Confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafia semelhante, mas com diferente orientação no espaço (b-d).
- Confusão entre letras que possuem um ponto de articulação comum, e cujos sons são acusticamente próximos (d-t; j-x).
- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras (sol-los).
- Substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar ou criação de palavras, porém com diferente significado (saltou/salvou).
- Contaminações de sons.
- Adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras: famoso substituído por fama.
- Repetições de sílabas, palavras ou frases.
- Pular uma linha, retroceder para a linha anterior e perder a linha ao ler.
- Excessivas fixações do olho na linha.
- Soletração defeituosa: reconhece letras isoladamente, porém sem poder organizar a palavra como um todo, ou então lê a palavra sílaba por sílaba, ou ainda lê o texto “palavra por palavra”.
- Problemas de compreensão.
- Leitura e escrita em espelho em casos excepcionais.
- Ilegibilidade.

Na opinião destes autores a orientação espacial, aprender a noção de direita e de esquerda, é outra dificuldade apresentada por crianças disléxicas. Outros aspetos a ter conta são: as alterações na memória de série e sequências, geralmente não aprendem o significado de sequência e tempo; dificuldades na linguagem escrita (dificuldades para expressar ideias com boa sintaxe, sequência e estruturas adequadas. Revelam sinais de confusões, inversões, adições, omissões e substituições) e dificuldades a matemática.

Os problemas emocionais são causados pela dislexia e segundo Condemarin e Blomquist (1989) os mais comuns são: atitude depressiva diante das suas dificuldades (A criança mostra-se deprimida, triste e culpada. Tende a recusar situações que exijam rendimento sistemático e ativo. Perante o receio de realizar novamente uma tarefa onde já fracassou retira-se e recusa-se a competir); atitude agressiva e pejorativa (Diante dos professores, auxiliares e colegas, revelam negativismo e hostilidade para com estes. Este

comportamento, frequentemente, causa transtornos a nível de conduta.); sensação de antipatia relativamente à leitura como consequência das suas dificuldades e diminuição da autoestima (retirando-se da aprendizagem e de qualquer competição).

Por fim, é importante sublinhar que estas características aqui descritas não estão todas presentes nas crianças disléxicas. Para que o indivíduo seja considerado disléxico apenas deverá revelar algumas destas características permanentemente. Algumas crianças podem apresentar estas características temporariamente, não sendo por isso disléxicas.

1.6.2. Disgrafia

A disgrafia é uma “disfuncionalidade da escrita relativa aos seus aspetos motores”, que afeta crianças com um ajustado desenvolvimento emocional e afetivo, onde não há registo de problemas de lesões cerebrais, modificações sensoriais ou registo de ensino deficitário do grafismo da escrita (Serra et al., 2010).

Monedero (1984) afirma que a escrita é “a transmutação da linguagem em gestos motores. A aprendizagem é necessária porque os gestos a utilizar não ficam ao arbítrio do escrevente. Dependem da sua prévia admissão enquanto tal. Só desta forma é possível que a escrita tenha um valor de comunicação interpessoal”.

Assim, de acordo com esta conceptualização e na opinião de Serra et al.(2010), a escrita “pressupõe destreza motora e esta exige maturação do Sistema Nervoso Central e Periférico bem como desenvolvimento psicomotor geral”. Para Torres e Fernández (2001) a tonicidade e a coordenação de movimentos devem estar bem consolidados para que as atividades das mãos e dos dedos sejam possíveis de realizar.

De acordo com Defontaine (1979, cit. por Torres e Fernández, 2001), para escrever é preciso apresentar um certo nível psicomotor e mental, que geralmente só acontece depois dos cinco anos de idade.

As causas desta perturbação podem estar relacionadas com falta de maturação, fatores de personalidade ou a dispedagogia (Serra et al., 2010).

Algumas características geralmente apresentadas por crianças com esta dificuldade são: a irregularidade no tamanho da letra, forma, inclinação, traçado, espaçamento e ligações entre as letras (Serra et al., 2010).

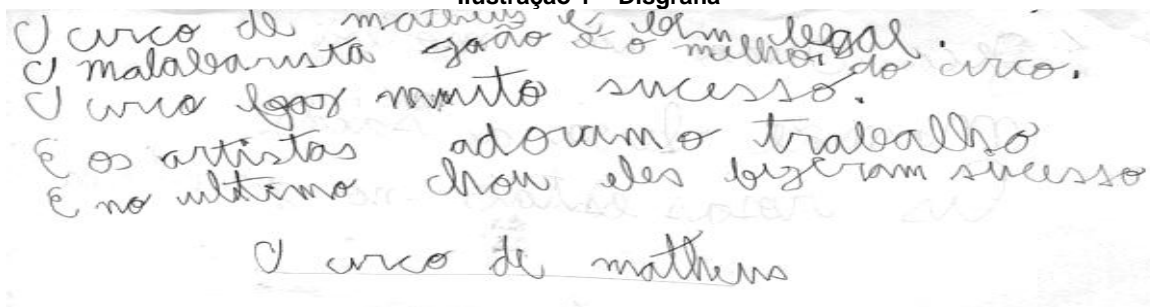
A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas refere alguns exemplos de sinais indicadores de disgrafia: forma incorreta de segurar o instrumento de escrita; dificuldades de preensão e pressão; ritmo de escrita

demasiado lento ou extremamente rápido; letra muito grande, letras sobrepostas ou ilegíveis; traços muito grossos ou demasiado suaves e ligação entre letras distorcida.

De acordo com esta Associação, existe um conjunto de fatores que estão associados a esta perturbação: fatores de origem biológica; pedagógica e pessoal. São exemplos de fatores biológicos: a perturbação da lateralidade, do esquema corporal e das funções perceptivo-motoras e a perturbação de eficiência psicomotora (motricidade débil, perturbações ligeiras do equilíbrio e da organização. Relativamente aos fatores de origem pedagógica são referidos: a orientação deficitária e inflexível; a orientação inadequada da mudança de letra de imprensa para letra manuscrita e ênfase na excessiva qualidade ou na rapidez de escrita. Por fim, a imaturidade física e motora; a falta de aptidão para a aprendizagem de destrezas motoras; a pouca habilidade para pegar no lápis; a adoção de posturas incorretas e os défices em aspetos do esquema corporal e da lateralidade são dificuldades de origem pessoal.

Serra et al. (2010) defende que para se proceder à “correção de erros específicos do grafismo como: forma, tamanho, inclinação, espaçamento e ligações inadequadas” é essencial partir-se da “educação psicomotora geral, (esquema corporal, lateralidade,), passando pela educação psicomotora diferenciada (precisão dos movimentos dos dedos, independência do braço e mão, ...), até aos exercícios grafomotores preparatórios como grafismos contínuos e outros”.

Ilustração 1 – Disgrafia



Obs.: Caligrafia com irregularidades no tamanho, na forma, na inclinação e desorganização espacial.

1.6.3. Disortografia

Na opinião de Serra et al. (2010) a disortografia é uma “perturbação específica da escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas, da associação correta entre estes, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia”.

A autora citada defende que para que possa existir uma “correta discriminação de sons e fonemas” é fundamental a “capacidade de percepção auditiva, visual, espaço-temporal, motora, linguística e afetivo-emocional”. De acordo com as disfuncionalidades saberemos os tipos de disortografia. A disfuncionalidade perceptivo-linguística e visuoespacial são os mais comuns nas nossas escolas, segundo Serra et al. (2010).

Torres e Fernández (2001) referem que no mecanismo da escrita estão envolvidos dois processos: um processo de simbolização que prevê o uso dos fonemas como símbolos auditivos (percepção auditiva) e um processo de simbolização que prevê a utilização de grafemas correspondentes aos fonemas (percepção auditiva, visual e espaço-temporal).

Para avaliar uma criança disortográfica tem que se observar o problema específico e os fatores associados ao insucesso ortográfico, designadamente “o nível de leitura, a capacidade intelectual e aspetos perceptivos como: percepção e discriminação auditiva e fonética, percepção e discriminação visual, percepção espaço-temporal, memória visual e auditiva, vocabulário que domina e possíveis problemas de linguagem”. Na reeducação das crianças disortográficas tem que se ter em atenção os indicadores disortográficos revelados, classificando-se os erros em “linguístico-perceptivos, perceptivos, visuoespaciais, visuoanalíticos, de conteúdo ou respeitantes a regras de ortografia” (Serra et al., 2010).

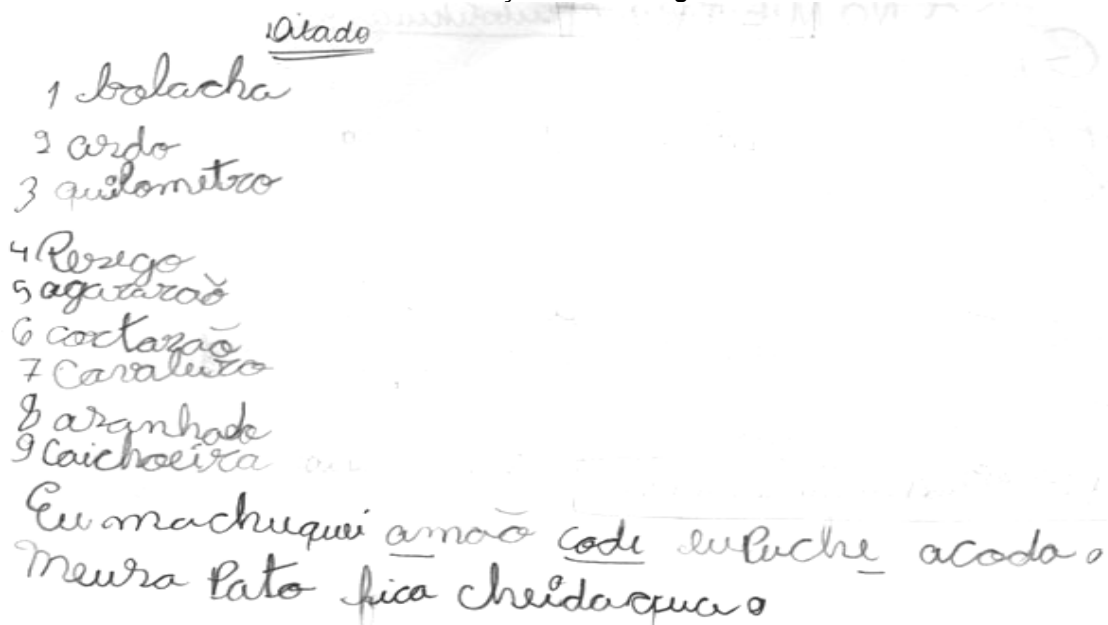
Segundo a autora, os erros de cópia estão relacionados com fatores visuoespaciais e os erros de ditado a fatores perceptivo-linguísticos.

A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas menciona algumas características das crianças disortográficas: substituição de letras semelhantes; omissões, adições, inversões e rotações; uniões e separações; omissão/adição da letra “h”; escrita da letra “n” em vez de “m” antes das letras “p” ou “b” e substituição de “r” por “rr”.

Os problemas associados a esta perturbação de acordo com a mesma Associação podem ser: perceptivos (deficiência na percepção e na memória visual auditiva e deficiência a nível espaço-temporal), linguístico (problemas de linguagem e precário conhecimento e utilização de vocabulário), afetivo-emocional (baixo nível de motivação) e pedagógicos (método de ensino não adequado).

Para Serra et al. (2010) a “(re)educação terá que ser ampla e profunda para que os resultados sejam duradouros e generalizados.

Ilustração 2 – Disortografia



Obs.: Escrita com aglutinações, omissões e separações.

1.7. A consciência fonológica e as dificuldades específicas de aprendizagem

A importância das competências fonológicas tem sido motivo de diversas investigações que acreditam que estas sejam determinantes na aprendizagem da leitura e da escrita.

Atendendo ao papel de relevo da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a questão que se coloca é se o não desenvolvimento desta consciência está relacionado com as Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita.

Deste modo, procurarei descrever a relação da consciência fonológica com as Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita.

Nos últimos anos, muitos investigadores sustentam que o défice fonológico está na origem das dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente na dislexia.

De acordo com Shaywitz (2008), as competências fonológicas estão “relacionadas com o sucesso no campo da leitura”. A autora menciona que um grupo de investigadores da Flórida comprovou o impacto destas competências em crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem. O estudo realizado por estes investigadores revela que as

crianças que iniciaram o 1.º ano de escolaridade com fracas competências fonológicas, no 5.º ano estavam dois níveis de escolaridade abaixo dos seus colegas de turma.

Shaywitz (2008) diz também que “uma história de dificuldades a nível da linguagem, particularmente no tocante a componentes de base fonológica, frequentemente constitui o indicador mais claro e mais fiável de perturbações da leitura”.

O ritmo de leitura pode ser indicador de uma fragilidade fonológica se for demasiado lento.

Hennigh (2003) defende que a dislexia “caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico”.

Segundo Snowling (2004), as dificuldades das pessoas disléxicas estendem-se além do “domínio da linguagem escrita e afetam o desempenho de uma variedade de tarefas que exigem o processamento fonológico”, pois a dislexia é resultado de um “deficit fonológico”. Os disléxicos apresentam “representações fonológicas mal especificadas”.

A dificuldade em aprender a ler e a escrever está associada a um “começo tardio do desenvolvimento da linguagem ao nível fonológico, articulatorio e de fluidez, com lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e soletração bem como de escrita” (Serra et al., 2010).

Os disléxicos utilizam e compreendem a linguagem com facilidade, mas apresentam dificuldades ao nível da “codificação fonológica (fonética verbal) que os faz fracassar na soletração, leitura e escrita, isto é, quando têm de transformar letras ou palavras num código verbal” (Serra et al., 2010).

Sim-Sim (2006) defende que “a aprendizagem formal da linguagem escrita num sistema alfabético, como é a língua portuguesa, exige aos leitores a consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, existindo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respetiva representação escrita”.

Ao abordar a consciência fonológica referi que esta consistia na capacidade de facilmente identificar e manusear conscientemente as unidades do oral. Ao adquirir esta consciência a criança percebe que as palavras são segmentáveis em sílabas e fonemas. Relativamente às Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita, mencionei e citei alguns autores que sustentavam que as crianças que apresentavam um défice fonológico geralmente revelavam dificuldades em reconhecer e manipular de forma consciente os elementos sonoros da palavra. Teles (2004) reforça esta ideia proferindo que “o défice fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as

sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas”.

Assim, conseguimos compreender que se estas crianças apresentam estas dificuldades têm um fraco desenvolvimento da consciência fonológica o que vai impedir o sucesso na aquisição da leitura e da escrita.

Segundo Cruz (2007), “A consciência fonológica é a primeira etapa de aprendizagem da leitura, sem a qual as aprendizagens de nível superior tornam-se praticamente impossíveis. A maioria das teorias relativas ao desenvolvimento das competências de leitura considera mesmo a consciência fonológica um aspeto central”. É importante referir que quando o autor refere “aprendizagens de nível superior” está a reportar-se à leitura e à escrita.

É fundamental que antes da aquisição da leitura e da escrita a criança adquira competências fonológicas. Na opinião de Lima (2009, cit. por Santos, 2010)

“os aspetos fonológicos mais relevantes para um bom desempenho de competências de leitura e escrita são: i) identificação de fronteira de palavra, através da promoção do conhecimento fonológico e da segmentação da produção escrita em unidades lexicais; ii) a aquisição do inventário de sons para posterior correspondência entre o fonema e o grafema e vice-versa; iii) organização de sons em sílabas, e estas em palavras, a fim de transpor, para a escrita, a distribuição silábica característica do modelo de oralidade proposto pela língua”.

Teles (2004) defende que para aprender a ler é necessário ter boas competências fonológicas, sendo que a consciência fonológica é difícil de adquirir. De acordo com a autora, as crianças que apresentam mais dificuldades ao nível da leitura e da escrita são aquelas que na idade pré-escolar e à entrada para o primeiro ciclo “apresentam dificuldades ao nível da consciência silábica e fonémica”.

Em suma, sendo a consciência fonológica a base para a aprendizagem da leitura e da escrita o não desenvolvimento desta, causa dificuldades na aquisição desta aprendizagem. Assim, com base na opinião dos diferentes autores referenciados podemos referir que as Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita estão geralmente relacionadas com um défice de origem fonológica.

1.8. O papel do educador/professor

O educador de infância e o professor do primeiro ciclo assumem um papel relevante no desenvolvimento de competências fonológicas.

Ao longo da idade pré-escolar a criança apresenta algumas características que podem evidenciar futuras dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. O atraso na

aquisição da linguagem pode ser o primeiro indicador, as dificuldades articulatórias (“infantilismos”) e a falta de sensibilidade para a rima são outros sinais (Shaywitz, 2008).

É importante que professores e educadores estejam sensibilizados para a importância da consciência fonológica e atentos a possíveis dificuldades reveladas pelos seus alunos ao nível fonológico, pois a deteção precoce é fulcral para reduzir o impacto destas dificuldades. Teles (2004) reforça esta ideia referindo que a intervenção precoce e a deteção são fundamentais para reduzir os impactos das Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita.

Segundo Serra et al. (2010), é importante estar atento às “dislalias ou problemas articulatórios, vocabulário pobre, falta de expressão, compreensão verbal deficiente, atraso na estruturação e no conhecimento do esquema corporal, dificuldades senso-percetivas (cores, formas, tamanhos, posições), dificuldades motoras na execução de exercícios manuais e de grafismos, entre outras”.

No Jardim-de-infância, o educador deve trabalhar desde cedo o desenvolvimento de competências linguísticas e fonológicas. A rima e a consciência de palavra são competências fonológicas que devem ser desenvolvidas e estimuladas durante a idade pré-escolar.

Na opinião de Guimarães (2003), “ as escolas podem e devem desenvolver desde o Jardim-de-infância, atividades de consciência fonológica com o objetivo preventivo, a fim de minimizar no futuro, possíveis dificuldades na aquisição da leitura e da escrita”.

O docente do primeiro ciclo deve “reforçar competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento de palavras”, pois esta é a base do problema das crianças com défices fonológicos (Hennigh, 2003). Na opinião da autora o professor deve ser um “orientador e um facilitador” no processo de ensino/aprendizagem.

No primeiro ciclo do Ensino Básico o professor tem tendência para desvalorizar a realização de atividades que desenvolvam a consciência fonológica, centrando a sua prática no ensino da leitura e da escrita. É importante que esta visão se altere, para que possam ajudar as crianças a superar as suas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, realizando tarefas com o intuito de desenvolver competências fonológicas.

Capítulo 2 – Metodologia de Investigação

2. Metodologia de investigação

Ao longo deste capítulo, apresentamos a metodologia de investigação utilizada com o intuito de conhecer a opinião de profissionais que no seu dia-a-dia contactam com as Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita e desenvolvem competências fonológicas. A escolha da metodologia está relacionada com os objetivos definidos para este estudo. O tipo de metodologia utilizado é quantitativo: questionário com perguntas fechadas. O plano de investigação foi estruturado, pré-determinado e é detalhado.

Neste capítulo, iremos apresentar a questão de fundo da investigação, o carácter inovador da investigação e enquadramento da questão de fundo na área científica de investigação, as hipóteses e os objetivos gerais e específicos deste estudo. O protocolo de recolha e aplicação de dados, a dimensão e critérios de seleção da amostra, a ética de pesquisa, bem como os procedimentos estatísticos, também serão aqui narrados.

2.1. Questão de fundo da investigação

Qual a relação da consciência fonológica com as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva dos docentes do 1.º CEB?

2.2. Carácter inovador da investigação e enquadramento da questão de fundo na área científica de investigação

A consciência fonológica, segundo várias investigações realizadas nos últimos anos, assume um papel crucial na aprendizagem da leitura e da escrita.

Por ser uma temática complexa e por vivermos numa sociedade onde existem vários indivíduos que apresentam ou apresentaram Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita, é importante nos dias que correm sensibilizar educadores, pais, professores e a sociedade em geral para a importância desta.

Assim, esta investigação assume um carácter inovador, pois apesar dos muitos estudos que vão surgindo, as dúvidas e o desconhecimento ainda são constantes. Uma vez que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são processos complexos, é essencial compreender como é que ao desenvolver as competências fonológicas desde a idade pré-escolar estamos a atenuar ou a prevenir futuras Dificuldades de Aprendizagem.

Uma vez que a área de investigação incide nas competências fonológicas e na sua relação com as Dificuldades Específicas de Aprendizagem, a questão de fundo enquadra-se na área de investigação, pois questiona o papel dessas competências perante as DELE.

Ao longo deste estudo a questão de fundo “Qual a relação da consciência fonológica com as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita?” está sempre presente, pois todos os temas investigados e tudo o que é referido tem como objetivo dar resposta a esta pergunta.

2.3. Hipóteses

Hipótese 1: A presença de antecedentes em familiares desenvolve dificuldades específicas de leitura e escrita na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

Variável Independente – Antecedentes em familiares

Variável Dependente – Dificuldades específicas de leitura e escrita

Hipótese 2: A consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

Variável Independente – Consciência Fonológica

Variável Dependente – Aprendizagem da leitura e da escrita

Hipótese 3: As crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE) no domínio da expressão escrita articulam incorretamente as ideias na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

Variável Independente – Alunos com DELE

Variável Dependente – Articulação incorreta das ideias

Hipótese 4: As crianças com Dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE) revelam uma autoestima adequada, na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

Variável Independente – Dificuldades específicas de leitura e escrita

Variável Dependente – Autoestima

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivos gerais da investigação

- Perceber a importância da consciência fonológica nas DELE.
- Conhecer as características das crianças com DELE.
- Compreender de que forma o desenvolvimento da consciência fonológica atenua ou evita as DELE.

2.4.2. Objetivos específicos da investigação

- Conhecer a história pessoal das crianças com DELE de acordo com a perceção dos docentes do 1.º CEB.
- Identificar as capacidades fonológicas das crianças com DELE segundo o conhecimento dos docentes do 1.º CEB.
- Compreender e identificar as dificuldades na aquisição do mecanismo da leitura nas crianças com DELE, na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.
- Identificar as dificuldades na aquisição do mecanismo da leitura nas crianças com DELE de acordo com a perceção dos docentes do 1.º CEB.
- Conhecer o domínio da expressão oral das crianças com DELE segundo a perceção dos docentes do 1.º CEB.
- Identificar as dificuldades ao nível da expressão escrita nas crianças com DELE, com base na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.
- Identificar as dificuldades ao nível da ortografia nas crianças com DELE, de acordo com a perspectiva dos docentes do 1.º CEB.
- Identificar as dificuldades ao nível dos traçados grafomotores nas crianças com DELE segundo a experiência dos docentes do 1.º CEB.
- Identificar as dificuldades ao nível das habilidades cognitivas nas crianças com DELE de acordo com a perceção dos docentes do 1.º CEB.
- Conhecer aspetos relacionados com o desenvolvimento emocional e social nas crianças com DELE, segundo a opinião dos docentes do 1.º CEB.

2.5. Instrumentos de investigação

O instrumento de investigação utilizado foi o inquérito por questionário¹ com perguntas fechadas. Este questionário era muito detalhado, contendo dois tipos de

¹ Apêndice n.º 1

questões. A primeira parte incluía questões com o objetivo de efetuar a caracterização da amostra, enquadrando a experiência dos docentes, e a segunda parte continha um grupo de dez questões relativas à história pessoal, capacidades fonológicas, aquisição do mecanismo da leitura, expressão oral, expressão escrita, ortografia, traçados grafomotores, linguagem quantitativa, habilidades cognitivas e desenvolvimento emocional e social das crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE).

Cada questão era constituída por um conjunto de alíneas que continham afirmações referentes ao tema da pergunta.

A primeira questão era composta por seis afirmações, a segunda por dezanove, a terceira por catorze, a quarta por cinco, a quinta por quatro, a sexta por oito, a sétima por cinco, a oitava por quatro, a nona e a décima por catorze, cada uma.

A elaboração do questionário teve como base de apoio a revisão da literatura relativa a esta temática.

O questionário foi desenvolvido e aplicado em formato digital através do *Google Docs* (ferramenta online colaborativa de gestão de documentos²).

2.6. Cronograma

A elaboração deste estudo de investigação envolveu várias tarefas realizadas em diferentes fases. O seu início foi em Outubro e foi desenvolvido até Abril do ano seguinte.

A seguir, encontra-se um cronograma que apresenta todas as fases do trabalho e a sua duração.

² <http://docs.google.com/>

Trabalho de Investigação		Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar
Fases do trabalho	Definição do problema						
	Elaboração das hipóteses						
	Definição dos objetivos						
	Análise da literatura						
	Elaboração do questionário						
	Validação/teste do questionário						
	Aplicação do questionário						
	Processamento dos dados						
	Elaboração dos gráficos						
	Análise dos dados						
	Discussão dos resultados						
	Elaboração da parte teórica do trabalho						
	Conclusões						
	Entrega do trabalho						

Cronograma: fases do trabalho

2.7. Protocolo de recolha e aplicação de dados

Após definidas as hipóteses e os objetivos para este estudo e tendo como fundo de investigação a questão definida para o estudo “Qual a relação da consciência fonológica com as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva dos docentes do 1.º CEB?” definiram-se critérios para a recolha e aplicação dos dados.

Os dados foram recolhidos com base na revisão da literatura e estudos já realizados neste âmbito e pretendia-se que fossem recolhidas respostas de profissionais que trabalhassem diretamente esta temática, para que os resultados recolhidos fossem fidedignos e cientificamente corretos.

Depois de elaborado o questionário foi realizado um pré teste, em Dezembro, que conduziu a algumas alterações nomeadamente, as escalas de resposta para cada uma das questões. Por fim, procedemos a recolha dos dados em Janeiro e Fevereiro.

No inquérito por questionário era explicado aos inquiridos o âmbito do estudo bem como os objetivos do mesmo e as respostas eram confidenciais.

2.8. Dimensão e critérios de seleção da amostra

Os critérios para seleção da amostra foram definidos com base no conhecimento que se pretendia que os indivíduos tivessem sobre a temática. Desta forma, consideramos pertinente aplicar o questionário a um grupo de docentes do 1.º CEB, uma vez que estes são responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita, bem como por desenvolver competências fonológicas.

A técnica de amostragem utilizada foi não probabilística, sendo a amostra em “efeito bola de neve”. Foi pedido a um grupo de docentes do 1.º CEB a sua participação neste estudo e foi solicitado a esse grupo que identificassem outros colegas do mesmo ciclo aos quais deveriam encaminhar o questionário.

A significância da amostra é composta por um total de 45 docentes do 1.º CEB.

2.9. Ética de pesquisa

A pesquisa realizada para o desenvolvimento deste trabalho foi detalhada e com critérios rigorosos, tendo em conta a importância de um estudo de investigação.

Uma vez que a revisão de literatura constitui o suporte teórico do trabalho e auxilia na elaboração do problema, assim como na formulação das hipóteses, foram analisados vários tipos de fontes.

Ao longo da pesquisa, foram analisados artigos científicos, manuais de autores com diversos estudos e conhecimento nesta área de investigação, teses e artigos digitais com o intuito de recolher informação fidedigna.

2.10. Procedimentos estatísticos

Os dados recolhidos através do questionário foram inseridos numa folha de cálculo do Microsoft Office Excel 2007 para tratamento dos dados.

A partir da folha de cálculo, foram calculadas as percentagens e gerados os gráficos. De referir que também utilizamos estatística descritiva: média, moda, mediana, variância e desvio padrão.

Capítulo 3 - Apresentação dos Resultados

3. Apresentação dos resultados

Este capítulo descreve a população e amostra que foi alvo da aplicação do questionário, seguida dos gráficos elaborados com base nas respostas ao questionário. A leitura dos gráficos bem como a análise estatística dos dados obtidos encontram-se organizadas em tabelas.

Os gráficos apresentam os resultados obtidos da análise das respostas, representando a percentagem de respostas obtidas de acordo com a legenda apresentada em cada gráfico.

Cada gráfico representa a análise de uma questão do inquérito e apresenta os resultados obtidos para cada uma das alíneas da questão em causa. A leitura de cada gráfico e a análise estatística encontra-se organizada em tabelas, e é apresentada imediatamente abaixo do gráfico correspondente.

3.1. População e amostra

A amostra é constituída por um grupo de 45 docentes do 1.º CEB. O gráfico que se segue ilustra a distribuição do tempo de serviço manifestado pelos inquiridos nas gamas de 0 a 5 anos, 6 a 10 anos e mais de 10 anos. Como indica o gráfico, a generalidade dos docentes denotam uma experiência de serviço relevante.



Gráfico 1 - Tempo de serviço

A esmagadora maioria destes docentes possui experiência de ensino com alunos com Necessidades Educativas Especiais, como ilustra o gráfico seguinte.

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB



Gráfico 2 - Experiência com alunos NEE

Por outro lado, apenas 24% dos inquiridos revelou ter formação específica em Educação Especial, como aponta o gráfico apresentado de seguida.

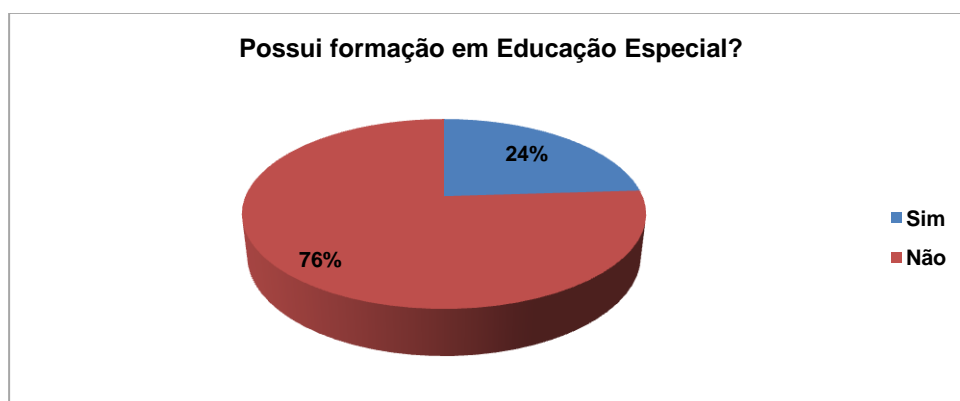
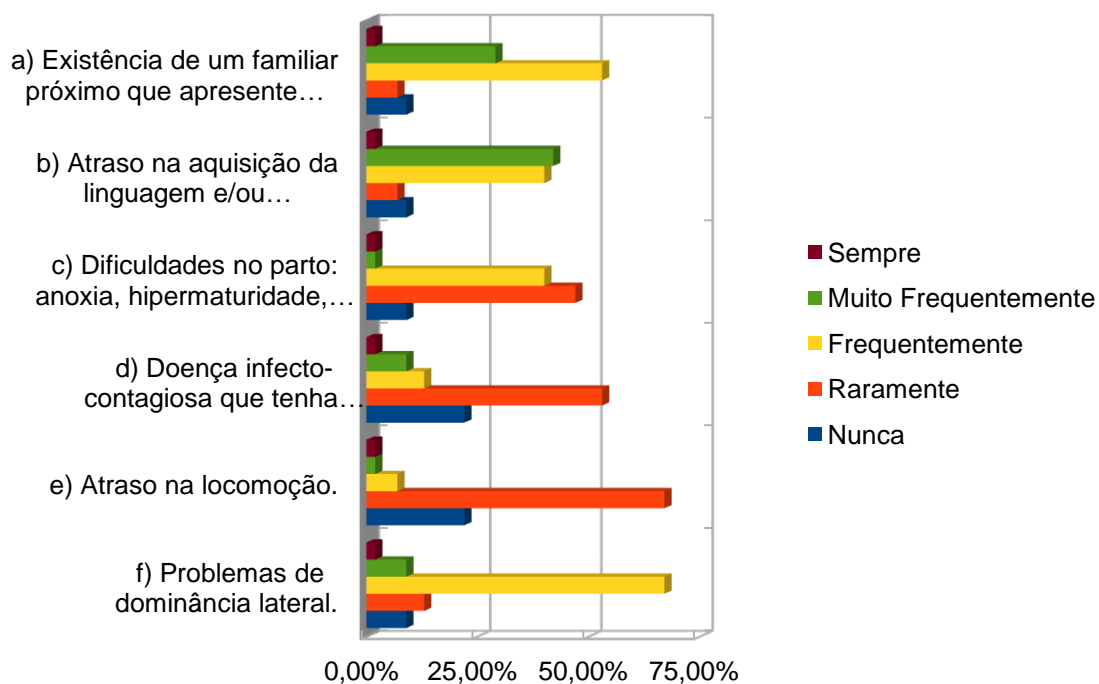


Gráfico 3 - Formação em Educação Especial

3.2. Leitura dos resultados

Questão 1 - “Considerando a história pessoal de alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE), expresse o seu conhecimento sobre a presença de alguns dos antecedentes que se apresentam a seguir:”

Gráfico 4 - História pessoal de crianças com DELE



O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

Tabela I - História pessoal de crianças com DELE

	Nunca	Raramente	Frequente mente	Muito frequente	Sempre
a) Existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas de linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.	4 9%	3 7%	24 53%	13 29%	1 2%
b) Atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação.	4 9%	3 7%	18 40%	19 42%	1 2%
c) Dificuldades no parto: anoxia, hipermaturidade, prematuridade do tempo e/ou peso.	4 9%	21 47%	18 40%	1 2%	1 2%
d) Doença infecto-contagiosa que tenha produzido estado febril com vômitos, convulsões e/ou perda de consciência.	10 22%	24 53%	6 13%	4 9%	1 2%
e) Atraso na locomoção.	10 22%	30 67%	3 7%	1 2%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

f) Problemas de dominância lateral.	4	6	30	4	1
	9%	13%	67%	9%	2%

Considerando a história pessoal das crianças com DELE, os antecedentes mais frequentes na opinião dos docentes são:

- Existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas de linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.
- Atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação.
- Problemas de dominância lateral.

Os mais raros são:

- Doença infecto-contagiosa que tenha produzido estado febril com vômitos, convulsões e/ou perda de consciência.
- Atraso na locomoção.

Tabela II - Análise estatística sobre a história pessoal de crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	2,09	2,00	2,00	0,81	0,90
b)	2,22	3,00	2,00	0,90	0,95
c)	1,42	1,00	1,00	0,61	0,78
d)	1,16	1,00	1,00	0,91	0,95
e)	0,96	1,00	1,00	0,59	0,77
f)	1,82	2,00	2,00	0,65	0,81

A análise estatística aos dados recolhidos nesta questão, permite verificar que:

- A média nas alíneas “a” e “b” situa-se entre a resposta “Frequentemente” e a resposta “Muito Frequentemente”. Nas alíneas “c”, “d” e “f” situa-se entre as respostas “Raramente” e “Frequentemente”. E na alínea “e” situa-se entre “Nunca” e “Raramente”.
- A moda nas alíneas “a” e “f” situa-se na resposta frequentemente, nas alíneas “c”, “d” e “e” na resposta raramente e na alínea “b” no qualificador “muito frequentemente”.

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

- A mediana nas alíneas “a”, “b” e “f” situa-se no qualificador “frequentemente” e nas alíneas “c”, “d” e “e” está na resposta “raramente”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam alguma dispersão de opiniões em algumas alíneas.

Questão 2 - “Tendo em conta as capacidades fonológicas que se apresentam de seguida, indique o grau de dificuldade que crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE) evidenciaram ou evidenciam:”

Gráfico 5 - Capacidade fonológicas das crianças com DELE (parte I)

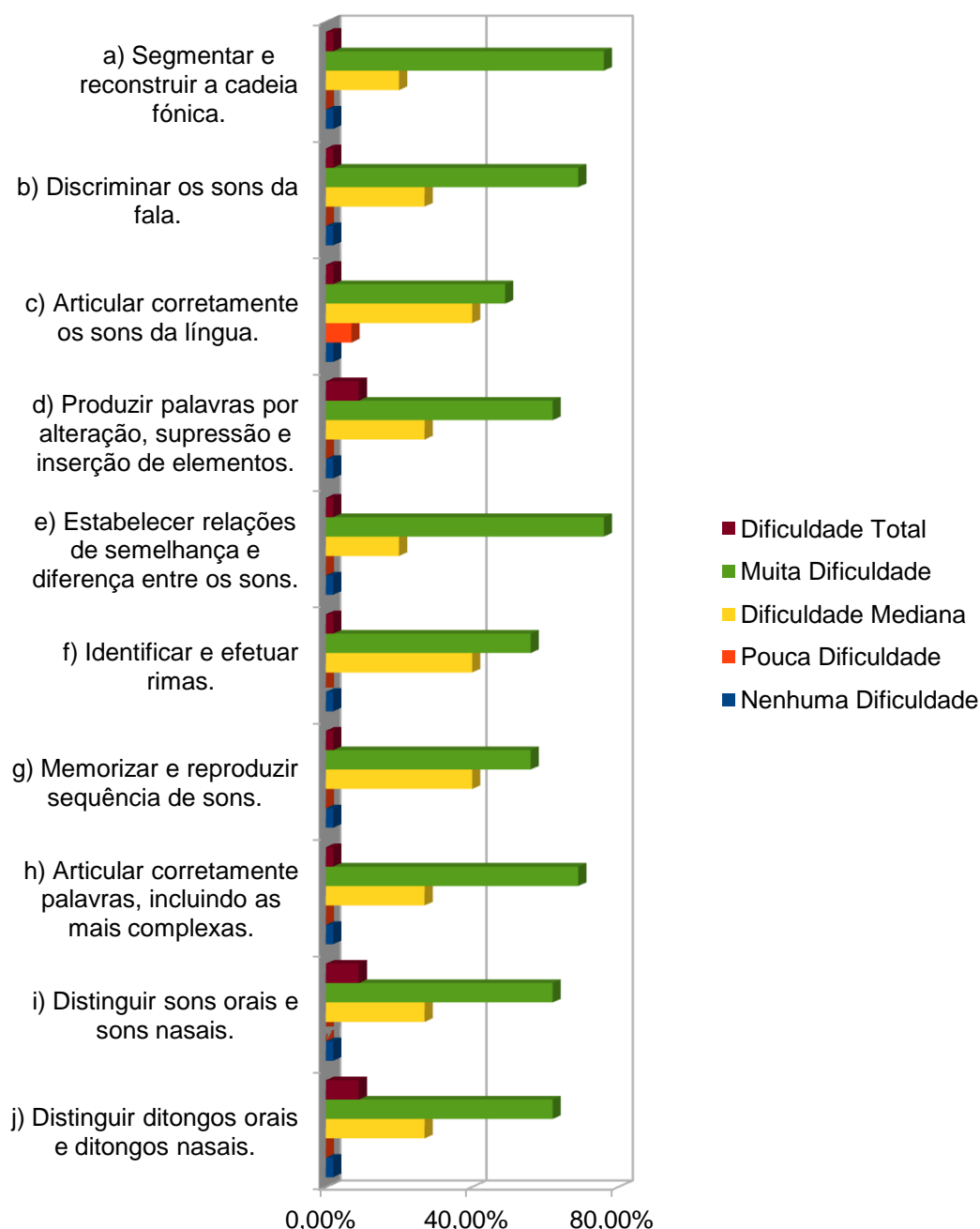
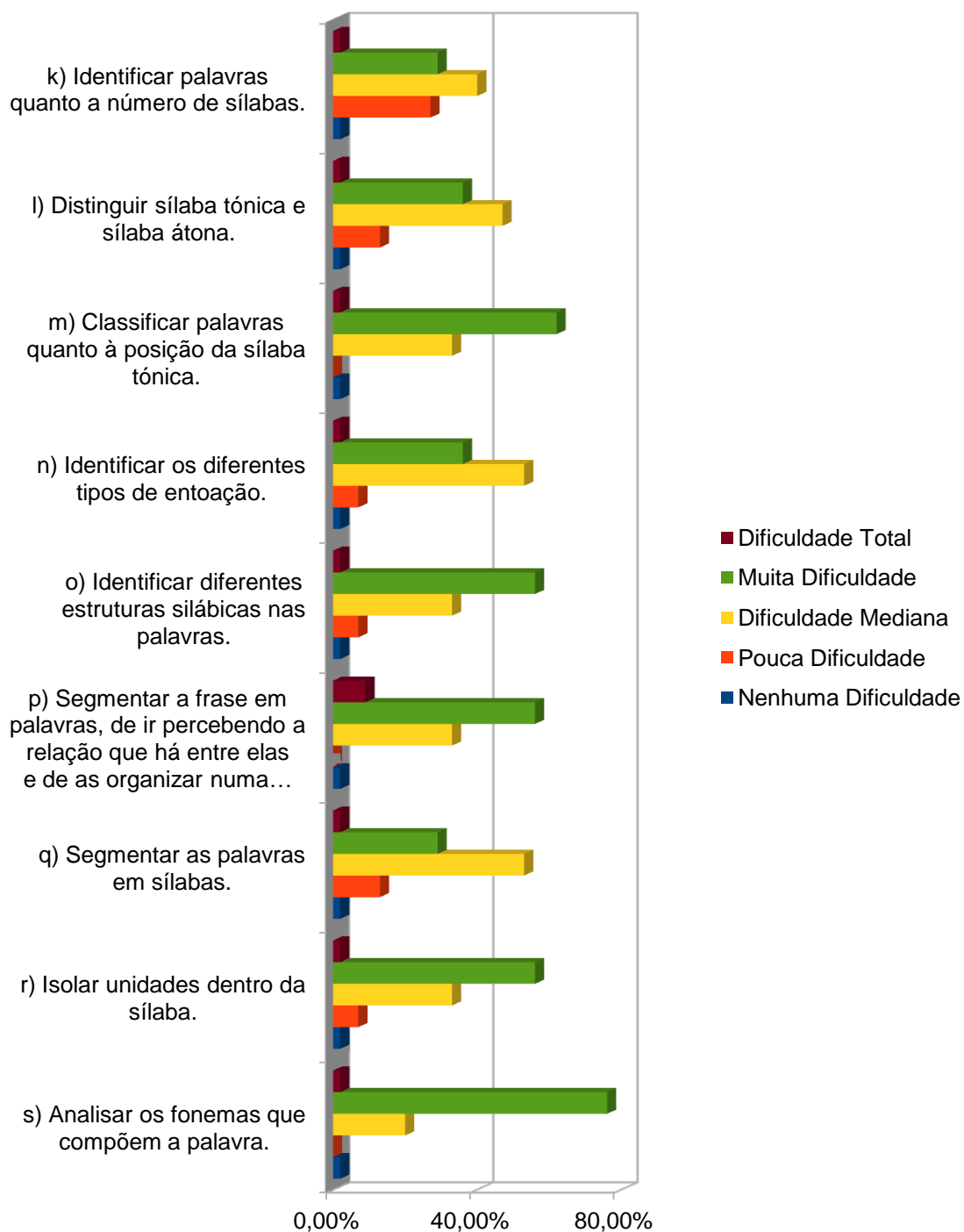


Gráfico 6 - Capacidade fonológicas das crianças com DELE (parte II)



O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

Tabela III - Capacidades Fonológicas das crianças com DELE

	Nenhuma Dificulda de	Pouca Dificuldade	Dificuldade Mediana	Muita Dificulda de	Dificulda de Total
a) Segmentar e reconstruir a cadeia fónica.	1 2%	0 0%	9 20%	34 76%	1 2%
b) Discriminar os sons da fala.	1 2%	0 0%	12 27%	31 69%	1 2%
c) Articular corretamente os sons da língua.	1 2%	3 7%	18 40%	22 49%	1 2%
d) Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.	1 2%	0 0%	12 27%	28 62%	4 9%
e) Estabelecer relações de semelhança e diferença entre os sons.	1 2%	0 0%	9 20%	34 76%	1 2%
f) Identificar e efetuar rimas.	1 2%	0 0%	18 40%	25 56%	1 2%
g) Memorizar e reproduzir sequência de sons.	1 2%	0 0%	18 40%	25 56%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

h) Articular corretamente palavras, incluindo as mais complexas.	1 2%	0 0%	12 27%	31 69%	1 2%
i) Distinguir sons orais e sons nasais.	1 2%	0 0%	12 27%	28 62%	4 9%
j) Distinguir ditongos orais e ditongos nasais.	1 2%	0 0%	12 27%	28 62%	4 9%
k) Identificar palavras quanto a número de sílabas.	1 2%	12 27%	18 40%	13 29%	1 2%
l) Distinguir sílaba tónica e sílaba átona.	1 2%	6 13%	21 47%	16 36%	1 2%
m) Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.	1 2%	0 0%	15 33%	28 62%	1 2%
n) Identificar os diferentes tipos de entoação.	1 2%	3 7%	24 53%	16 36%	1 2%
o) Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras.	1 2%	3 7%	15 33%	25 56%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

p) Segmentar a frase em palavras, de ir percebendo a relação que há entre elas e de as organizar numa sequência que tenha sentido.	1 2%	0 0%	15 33%	25 56%	4 9%
q) Segmentar as palavras em sílabas.	1 2%	6 13%	24 53%	13 29%	1 2%
r) Isolar unidades dentro da sílaba.	1 2%	3 7%	15 33%	25 56%	1 2%
s) Analisar os fonemas que compõem a palavra.	1 2%	0 0%	9 20%	34 76%	1 2%

Os dados recolhidos sugerem que os professores do 1.º CEB possam ter tendência para concordar que as crianças com DELE ao nível das capacidades fonológicas evidenciaram ou evidenciam muita dificuldade a:

- Segmentar e reconstruir a cadeia fónica.
- Discriminar os sons da fala.
- Estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons.
- Articular corretamente palavras, incluindo as mais complexas.
- A analisar os fonemas que compõem a palavra.

Tabela IV – Análise estatística sobre as capacidades fonológicas das crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	2,76	3,00	3,00	0,37	0,61
b)	2,69	3,00	3,00	0,40	0,63

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva dos docentes do 1.º CEB

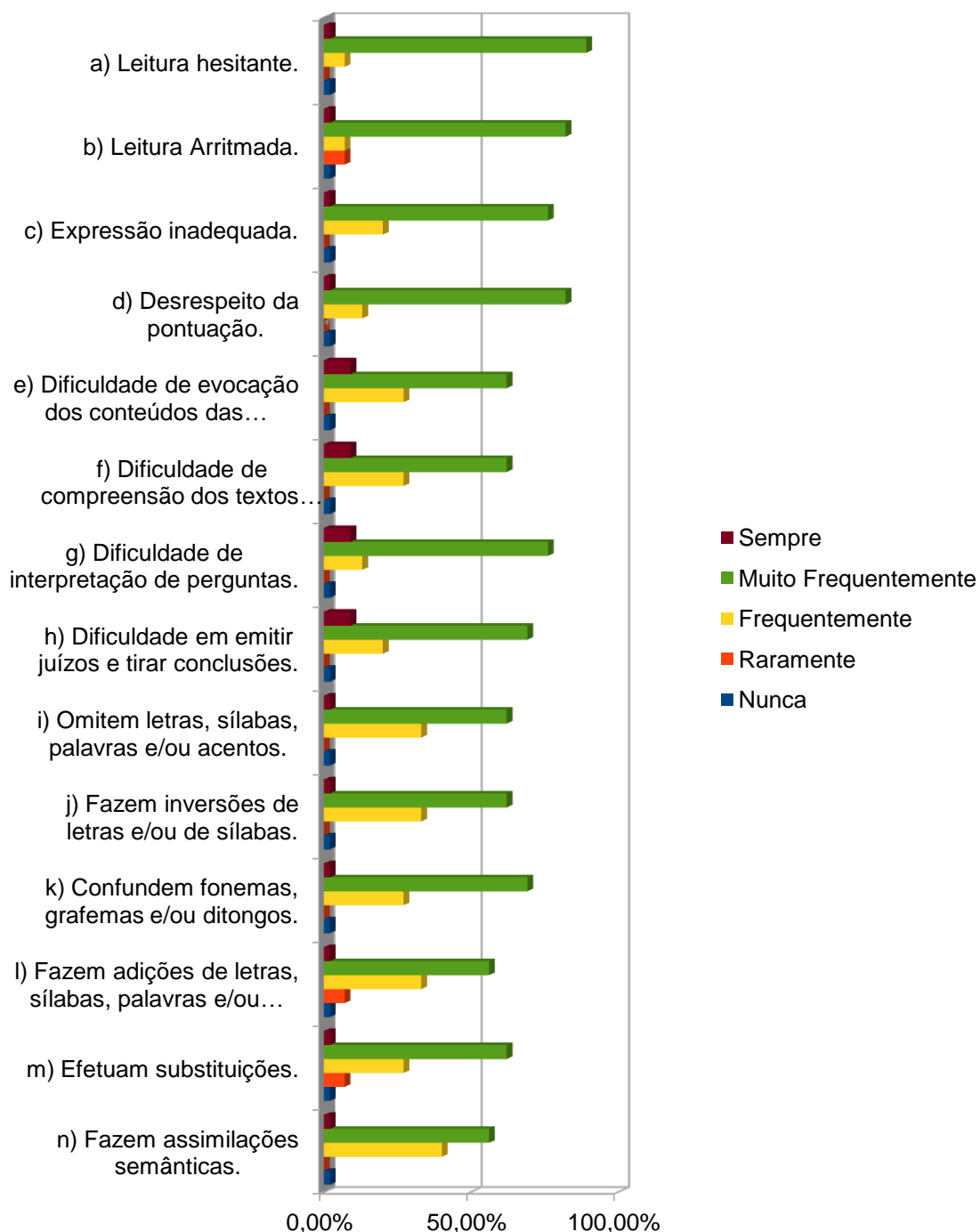
c)	2,42	3,00	3,00	0,57	0,75
d)	2,76	3,00	3,00	0,51	0,71
e)	2,76	3,00	3,00	0,37	0,61
f)	2,56	3,00	3,00	0,43	0,66
g)	2,56	3,00	3,00	0,43	0,66
h)	2,69	3,00	3,00	0,40	0,63
i)	2,76	3,00	3,00	0,51	0,71
j)	2,76	3,00	3,00	0,51	0,71
k)	2,02	2,00	2,00	0,75	0,87
l)	2,22	2,00	2,00	0,63	0,79
m)	2,62	3,00	3,00	0,42	0,65
n)	2,29	2,00	2,00	0,53	0,73
o)	2,49	3,00	3,00	0,57	0,76
p)	2,69	3,00	3,00	0,54	0,73
q)	2,16	2,00	2,00	0,59	0,77
r)	2,49	3,00	3,00	0,57	0,76
s)	2,76	3,00	3,00	0,37	0,61

Ao nível das capacidades fonológicas, através da análise estatística podemos verificar que:

- A média situa-se entre as respostas “Pouca Dificuldade” e “Dificuldade Mediana”
- A moda e a mediana nas alíneas “a”, “b”, “c”, “d”, “e”, “f”, “g”, “h”, “i”, “j”, “m”, “o”, “p”, “r” e “s” situam-se no qualificador “Muita Dificuldade” e nas alíneas “k”, “l”, “n” e “q” no qualificador “Dificuldade Mediana”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam pouca dispersão de opiniões.

Questão 3 - “Após a aquisição do mecanismo da leitura, alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita, ao ler, evidenciam:”

Gráfico 7 - Aquisição do mecanismo de leitura nas crianças com DELE



O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

Tabela V - Aquisição do mecanismo de leitura nas crianças com DELE

	Nenhuma Nunca	Raramente	Frequente mente	Muita Frequente mente	Sempre
a) Leitura hesitante.	1 2%	0 0%	3 7%	40 89%	1 2%
b) Leitura arritmada.	1 2%	3 7%	3 7%	37 82%	1 2%
c) Expressão inadequada.	1 2%	0 0%	9 20%	34 76%	1 2%
d) Desrespeito da pontuação.	1 2%	0 0%	6 13%	37 82%	1 2%
e) Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas.	1 2%	0 0%	12 27%	28 62%	4 9%
f) Dificuldade de compreensão dos textos lidos.	1 2%	0 0%	12 27%	28 62%	4 9%
g) Dificuldade de interpretação de perguntas.	1 2%	0 0%	6 13%	34 76%	4 9%
h) Dificuldade em emitir juízos e tirar conclusões.	1 2%	0 0%	9 20%	31 69%	4 9%
i) Omitem letras, sílabas, palavras e/ou acentos.	1 2%	0 0%	15 33%	28 62%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

j) Fazem inversões de letras e/ou de sílabas.	1 2%	0 0%	15 33%	28 62%	1 2%
k) Confundem fonemas, grafemas e/ou ditongos.	1 2%	0 0%	12 27%	31 69%	1 2%
l) Fazem adições de letras, sílabas, palavras e/ou acentos.	1 2%	3 7%	15 33%	25 56%	1 2%
m) Efetuam substituições.	1 2%	3 7%	12 27%	28 62%	1 2%
n) Fazem assimilações semânticas.	1 2%	0 0%	18 40%	25 56%	1 2%

A opinião dos inquiridos sugere que as crianças com DELE após a aquisição do mecanismo da leitura muito frequentemente evidenciam:

- Leitura hesitante.
- Leitura arritmada.
- Desrespeito da pontuação.

Tabela VI – Análise sobre a aquisição do mecanismo de leitura nas crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	2,89	3,00	3,00	0,28	0,53
b)	2,76	3,00	3,00	0,51	0,71
c)	2,76	3,00	3,00	0,37	0,61
d)	2,82	3,00	3,00	0,33	0,58
e)	2,76	3,00	3,00	0,51	0,71

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

f)	2,76	3,00	3,00	0,51	0,71
g)	2,89	3,00	3,00	0,42	0,65
h)	2,82	3,00	3,00	0,47	0,68
i)	2,62	3,00	3,00	0,42	0,65
j)	2,62	3,00	3,00	0,42	0,65
k)	2,69	3,00	3,00	0,40	0,63
l)	2,49	3,00	3,00	0,57	0,76
m)	2,56	3,00	3,00	0,57	0,76
n)	2,56	3,00	3,00	0,43	0,66

A análise estatística sobre a aquisição do mecanismo de leitura nas crianças com DELE permite-nos constatar que:

- A média situa-se entre as respostas “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”.
- A moda e a mediana encontram-se no qualificador “Muito Frequentemente”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam pouca dispersão de opiniões.

Questão 4 - “No domínio da expressão oral, as crianças com DELE:”

Gráfico 8 - Domínio da expressão oral nas crianças com DELE

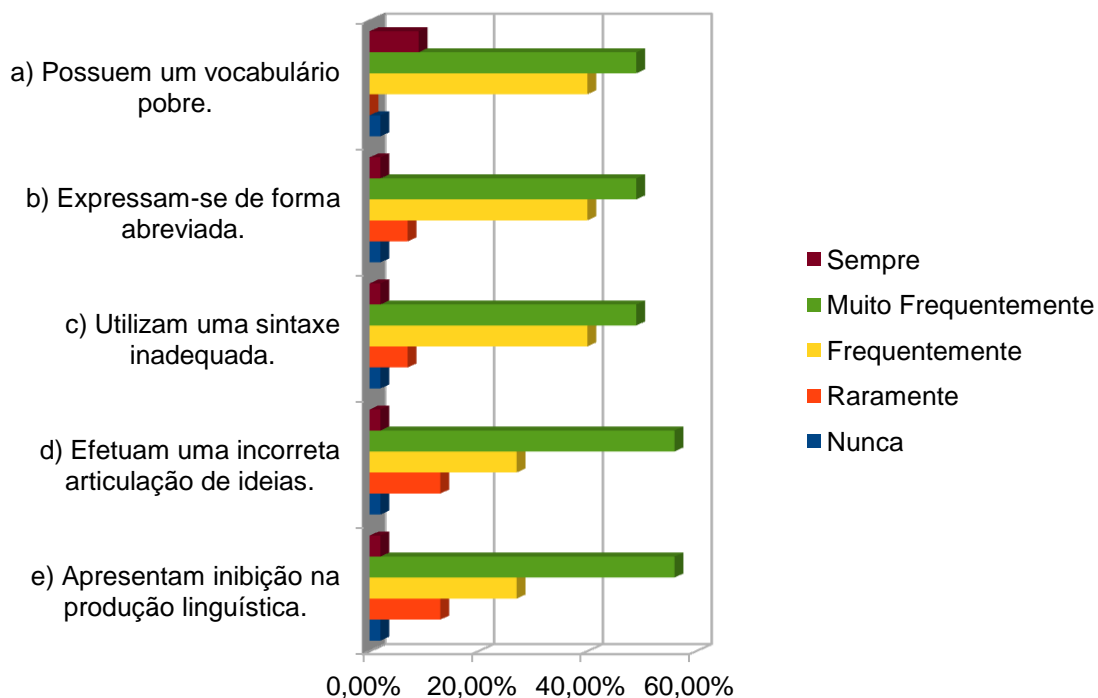


Tabela VII - Domínio da expressão oral nas crianças com DELE

	Nunca	Raramente	Frequente mente	Muito frequente	Sempre
a) Possuem um vocabulário pobre.	1 2%	0 0%	18 40%	22 49%	4 9%
b) Expressam-se de forma abreviada.	1 2%	3 7%	18 40%	22 49%	1 2%
c) Utilizam uma sintaxe inadequada.	1 2%	3 7%	18 40%	22 49%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva dos docentes do 1.º CEB

d) Efetuam uma incorreta articulação de ideias.	1 2%	6 13%	12 27%	25 56%	1 2%
e) Apresentam inibição na produção linguística.	1 2%	6 13%	12 27%	25 56%	1 2%

Os dados recolhidos sugerem que os docentes possam ter tendência para concordar que as crianças com DELE no domínio da expressão oral frequente ou muito frequentemente:

- Possuem um vocabulário pobre.
- Expressam-se de forma abreviada.
- Utilizam uma sintaxe inadequada.
- Efetuam uma incorreta articulação de ideias.
- Apresentam inibição na produção linguística.

Tabela VIII – Análise estatística sobre o domínio da expressão oral nas crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	2,62	3,00	3,00	0,56	0,75
b)	2,42	3,00	3,00	0,57	0,75
c)	2,42	3,00	3,00	0,57	0,75
d)	2,42	3,00	3,00	0,70	0,84
e)	2,42	3,00	3,00	0,70	0,84

No que concerne à análise estatística sobre o domínio da expressão oral nas crianças com DELE, podemos verificar que:

- A média situa-se nas entre as respostas “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”.
- A moda e a mediana situam-se no qualificador “Muito Frequentemente”.

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

- Os valores da variância e do desvio padrão indicam alguma dispersão de opiniões.

Questão 5 - “No domínio da expressão escrita, as crianças com DELE:”

Gráfico 9 - Domínio da expressão escrita nas crianças com DELE

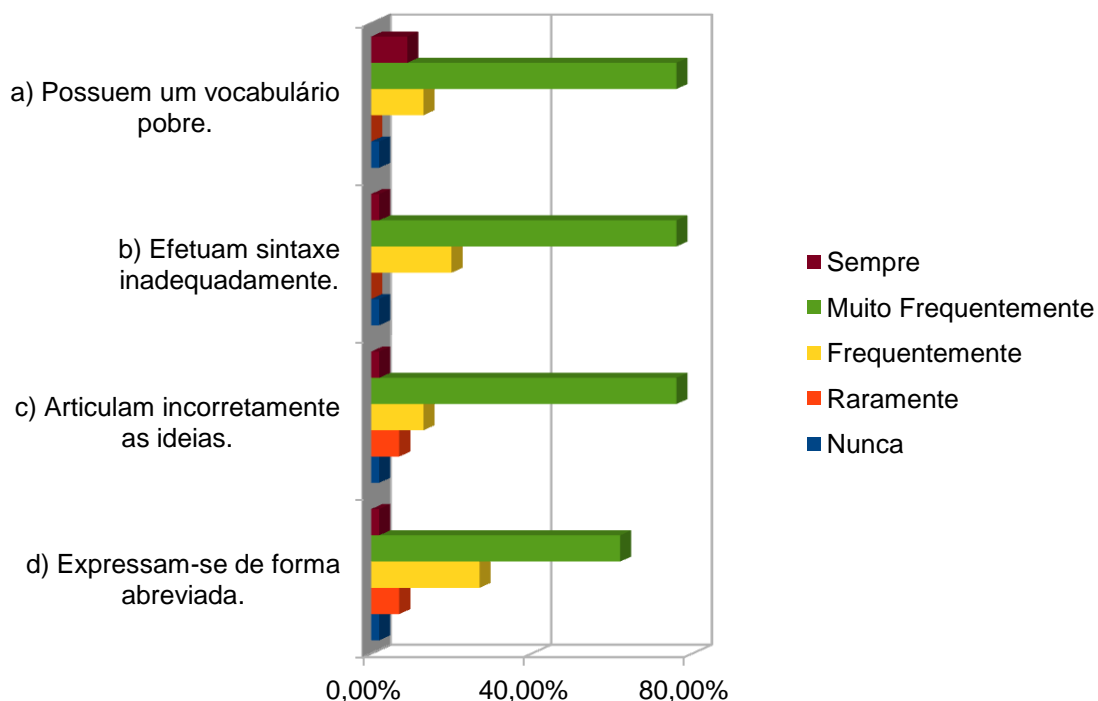


Tabela IX - Domínio da expressão escrita nas crianças com DELE

	Nunca	Raramente	Frequente mente	Muito frequente	Sempre
a) Possuem um vocabulário pobre.	1 2%	0 0%	6 13%	34 76%	4 9%
b) Efetuam sintaxe inadequadamente.	1 2%	0 0%	9 20%	34 76%	1 2%
c) Articulam incorretamente as ideias.	1 2%	3 7%	6 13%	34 76%	1 2%
d) Expressam-se de forma abreviada.	1 2%	3 7%	12 27%	28 62%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

A opinião dos inquiridos sugere que no domínio da expressão escrita as crianças com DELE muito frequentemente:

- Possuem um vocabulário pobre.
- Efetuam sintaxe inadequadamente.
- Articulam incorretamente as ideias.

Tabela X– Análise estatística sobre o domínio da expressão escrita nas crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	2,89	3,00	3,00	0,42	0,65
b)	2,76	3,00	3,00	0,37	0,61
c)	2,69	3,00	3,00	0,54	0,73
d)	2,56	3,00	3,00	0,57	0,76

A análise estatística sobre o domínio da expressão escrita nas crianças com DELE permite-nos observar que:

- A média situa-se entre os qualificadores de resposta “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”.
- A moda e a mediana estão na resposta “Muito Frequentemente”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam pouca dispersão de opiniões.

Questão 6 - “No domínio da ortografia, as crianças com DELE:”

Gráfico 10 - Domínio da ortografia nas crianças com DELE

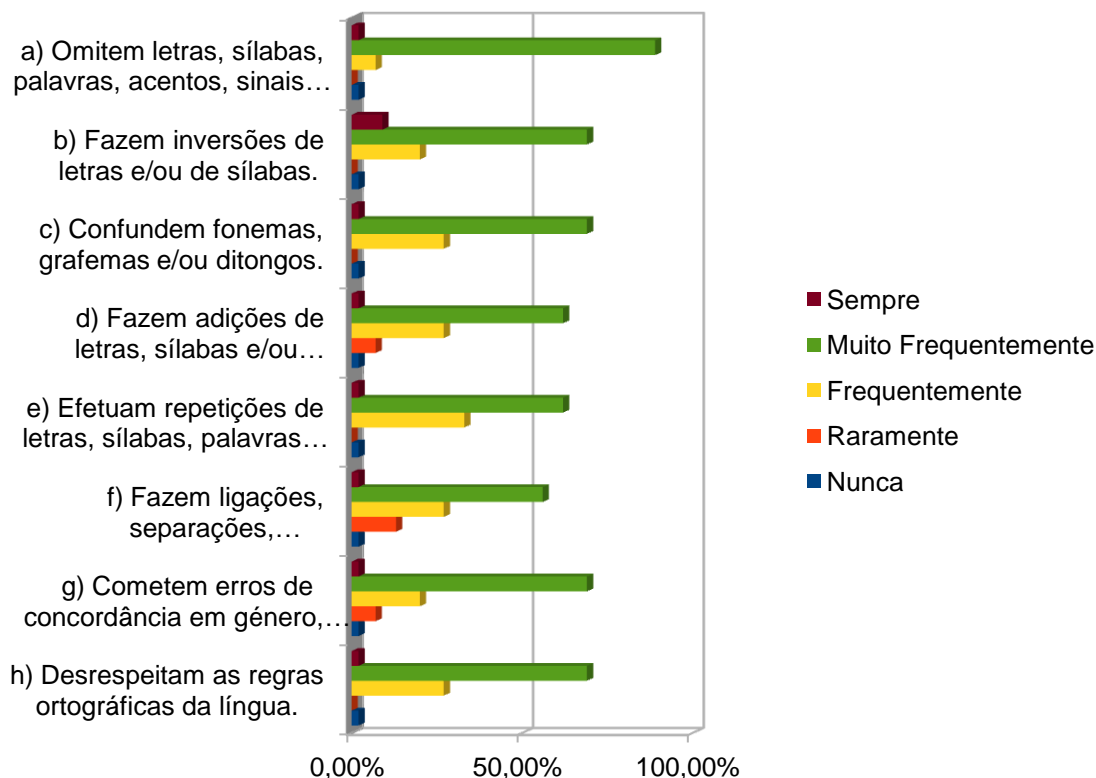


Tabela XI - Domínio da ortografia nas crianças com DELE

	Nunca	Raramente	Frequente mente	Muito frequente	Sempre
a) Omitem letras, sílabas, palavras, acentos, sinais de pontuação e/ou sinais gráficos.	1 2%	0 0%	3 7%	40 89%	1 2%
b) Fazem inversões de letras e/ou de sílabas.	1 2%	0 0%	9 20%	31 69%	4 9%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

c) Confundem fonemas, grafemas e/ou ditongos.	1 2%	0 0%	12 27%	31 69%	1 2%
d) Fazem adições de letras, sílabas e/ou acentos.	1 2%	3 7%	12 27%	28 62%	1 2%
e) Efetuam repetições de letras, sílabas, palavras e/ou expressões.	1 2%	0 0%	15 33%	28 62%	1 2%
f) Fazem ligações, separações, substituições e/ou assimilações semânticas.	1 2%	6 13%	12 27%	25 56%	1 2%
g) Cometem erros de concordância em género, em número e/ou tempo/pessoa verbal.	1 2%	3 7%	9 20%	31 69%	1 2%
h) Desrespeitam as regras ortográficas da língua.	1 2%	0 0%	12 27%	31 69%	1 2%

Ao procurarmos identificar as características que as crianças com DELE revelam ao nível do domínio da ortografia, podemos concluir que a opinião dos docentes em geral é consensual. A afirmação com maior concordância (89%) é “Omitem letras, sílabas, palavras, acentos, sinais de pontuação e/ou sinais gráficos.”

Tabela XII – Análise estatística sobre o domínio da ortografia nas crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	2,89	3,00	3,00	0,28	0,53
b)	2,82	3,00	3,00	0,47	0,68
c)	2,69	3,00	3,00	0,40	0,63
d)	2,56	3,00	3,00	0,57	0,70
e)	2,62	3,00	3,00	0,42	0,65
f)	2,42	3,00	3,00	0,70	0,84
g)	2,62	3,00	3,00	0,56	0,75
h)	2,69	3,00	3,00	0,40	0,63

A análise estatística sobre o domínio da ortografia nas crianças com DELE permite-nos verificar que:

- A média situa-se entre as respostas “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”.
- A moda e a mediana situam-se no qualificador de resposta “Muito

Frequentemente”.

- Os valores da variância e do desvio padrão indicam pouca dispersão de opiniões.

Questão 7 - “Ao nível dos traçados grafomotores, as crianças com DELE:”

Gráfico 11 - Nível dos traçados grafomotores em crianças com DELE

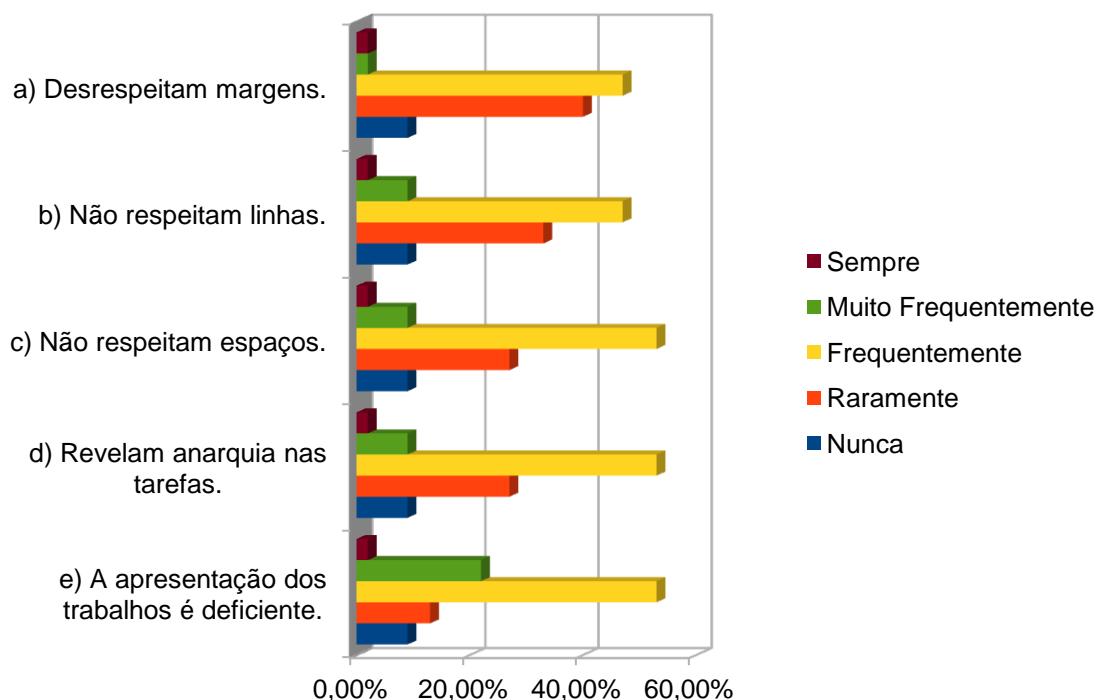


Tabela XIII - Nível dos traçados grafomotores em crianças com DELE

	Nunca	Raramente	Frequente mente	Muito frequente	Sempre
a) Desrespeitam margens.	4 9%	18 40%	21 47%	1 2%	1 2%
b) Não respeitam linhas.	4 9%	15 33%	21 47%	4 9%	1 2%
c) Não respeitam espaços.	4 9%	12 27%	24 53%	4 9%	1 2%
d) Revelam anarquia nas tarefas.	4 9%	12 27%	24 53%	4 9%	1 2%

e) A apresentação dos trabalhos é deficiente.	4	6	24	10	1
	9%	13%	53%	22%	2%

Os dados recolhidos sugerem que os professores inquiridos revelam divergência de opinião em algumas características apresentadas pelas crianças com DELE no domínio da ortografia. Na alínea “a” (Desrespeitam margens) 40% dos inquiridos respondeu “Raramente” e 47% respondeu “Frequentemente”. Na alínea “b” (Não respeitam linhas) 33% dos docentes respondeu “Raramente” e 47% “Frequentemente”.

Tabela XIV – Análise estatística sobre o nível dos traçados grafomotores em crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	1,49	2,00	2,00	0,62	0,79
b)	1,62	2,00	2,00	0,74	0,86
c)	1,69	2,00	2,00	0,72	0,85
d)	1,69	2,00	2,00	0,72	0,85
e)	1,96	2,00	2,00	0,82	0,90

No que respeita à análise estatística sobre o nível dos traçados grafomotores em crianças com DELE podemos constatar que:

- A média situa-se entre os qualificadores de resposta “Raramente” e “Frequentemente”.
- A moda e a mediana situam-se na resposta “Frequentemente”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam alguma dispersão de opiniões.

Questão 8 - “No domínio da linguagem quantitativa, as crianças com DELE:”

Gráfico 12 - Domínio da linguagem quantitativa nas crianças com DELE

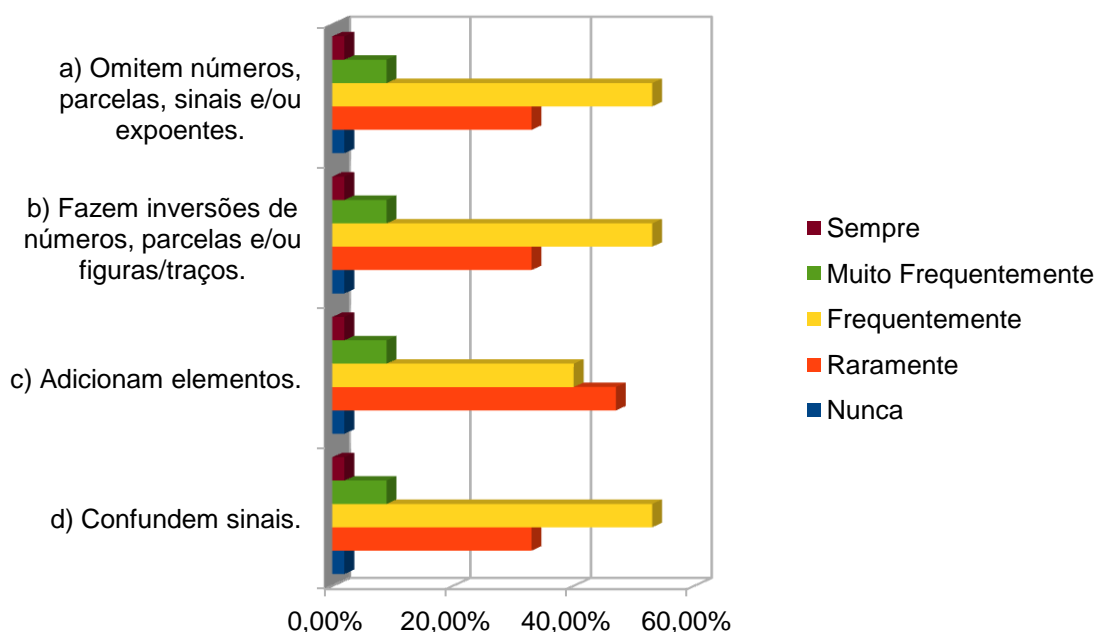


Tabela XV - Domínio da linguagem quantitativa nas crianças com DELE

	Nunca	Raramente	Frequente mente	Muito frequente	Sempre
a) Omitem números, parcelas, sinais e/ou expoentes.	1 2%	15 33%	24 53%	4 9%	1 2%
b) Fazem inversões de números, parcelas e/ou figuras/traços.	1 2%	15 33%	24 53%	4 9%	1 2%
c) Adicionam elementos.	1 2%	21 47%	18 40%	4 9%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

d) Confundem sinais.	4	15	24	4	1
	9%	33%	53%	9%	2%

Os dados recolhidos relativos às características apresentadas por crianças com DELE no domínio da linguagem quantitativa sugerem que os docentes inquiridos apresentam opiniões divergentes.

A afirmação que revelou maior discordância foi “Adicionam elementos” uma vez que 47% respondeu raramente e 40% frequentemente.

Tabela XVI – Análise estatística sobre o domínio da linguagem quantitativa nas crianças com DELE

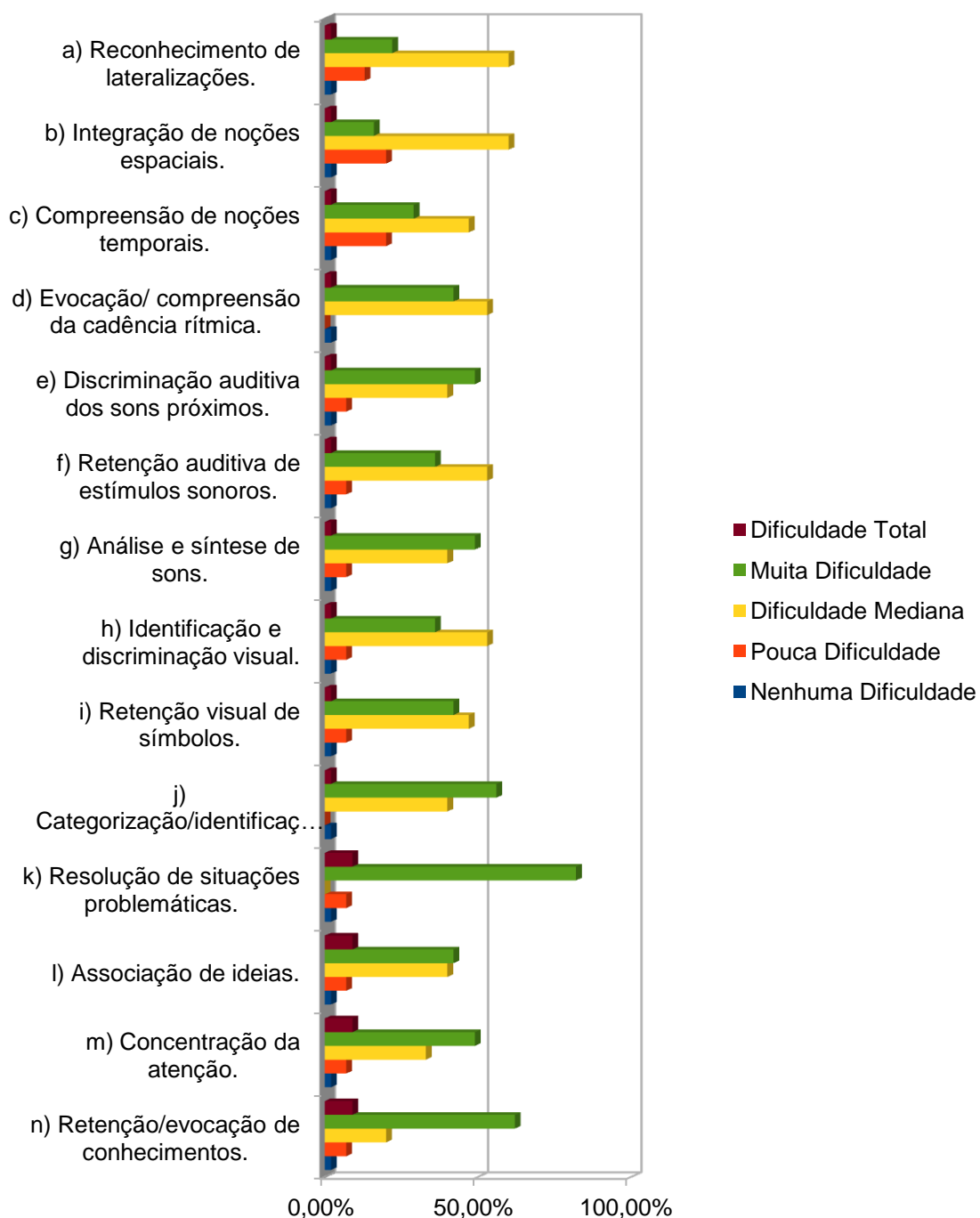
	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	1,76	2,00	2,00	0,55	0,74
b)	1,76	2,00	2,00	0,55	0,74
c)	1,62	1,00	2,00	0,60	0,78
d)	1,76	2,00	2,00	0,55	0,74

A análise estatística sobre o domínio da linguagem quantitativa nas crianças com DELE permite-nos observar que:

- A média situa-se entre as respostas “Raramente” e “Frequentemente”.
- A moda nas alíneas “a”, “b” e “d” situa-se no qualificador de resposta “Frequentemente” e na alínea “c” no qualificador de resposta “Raramente”.
- A mediana situa-se na resposta “Frequentemente”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam pouca dispersão de opiniões.

Questão 9 - “Na vertente de habilidades cognitivas, as crianças com DELE apresentam:”

Gráfico 13 - Habilidades cognitivas de crianças com DELE



O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

Tabela XVII - Habilidades cognitivas de crianças com DELE

	Nenhuma Dificulda de	Pouca Dificuldade	Dificuldade Mediana	Muita Dificulda de	Dificulda de Total
a) Reconhecimento de lateralizações.	1 2%	6 13%	27 60%	10 22%	1 2%
b) Integração de noções espaciais.	1 2%	9 20%	27 60%	7 16%	1 2%
c) Compreensão de noções temporais.	1 2%	9 20%	21 47%	13 29%	1 2%
d) Evocação/ compreensão da cadência rítmica.	1 2%	0 0%	24 53%	19 42%	1 2%
e) Discriminação auditiva dos sons próximos.	1 2%	3 7%	18 40%	22 49%	1 2%
f) Retenção auditiva de estímulos sonoros.	1 2%	3 7%	24 53%	16 36%	1 2%
g) Análise e síntese de sons.	1 2%	3 7%	18 40%	22 49%	1 2%
h) Identificação e discriminação visual.	1 2%	3 7%	24 53%	16 36%	1 2%
i) Retenção visual de símbolos.	1 2%	3 7%	21 47%	19 42%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

j) Categorização/identificação de categorias.	1 2%	0 0%	18 40%	25 56%	1 2%
k) Resolução de situações problemáticas.	1 2%	3 7%	0 0%	37 82%	4 9%
l) Associação de ideias.	1 2%	3 7%	18 40%	19 42%	4 9%
m) Concentração da atenção.	1 2%	3 7%	15 33%	22 49%	4 9%
n) Retenção/evocação de conhecimentos.	1 2%	3 7%	9 20%	28 62%	4 9%

Os dados recolhidos sugerem que os professores possam ter tendência para concordar que crianças com DELE na vertente de habilidades cognitivas revelem dificuldade mediana em:

- Reconhecer lateralizações.
- Noções espaciais.

E muita dificuldade na:

- Resolução de situações problemáticas.
- Retenção/evocação de conhecimentos.

Tabela XVIII - Análise estatística sobre habilidades cognitivas de crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	2,09	2,00	2,00	0,54	0,73
b)	1,96	2,00	2,00	0,54	0,74
c)	2,09	2,00	2,00	0,67	0,82

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva dos docentes do 1.º CEB

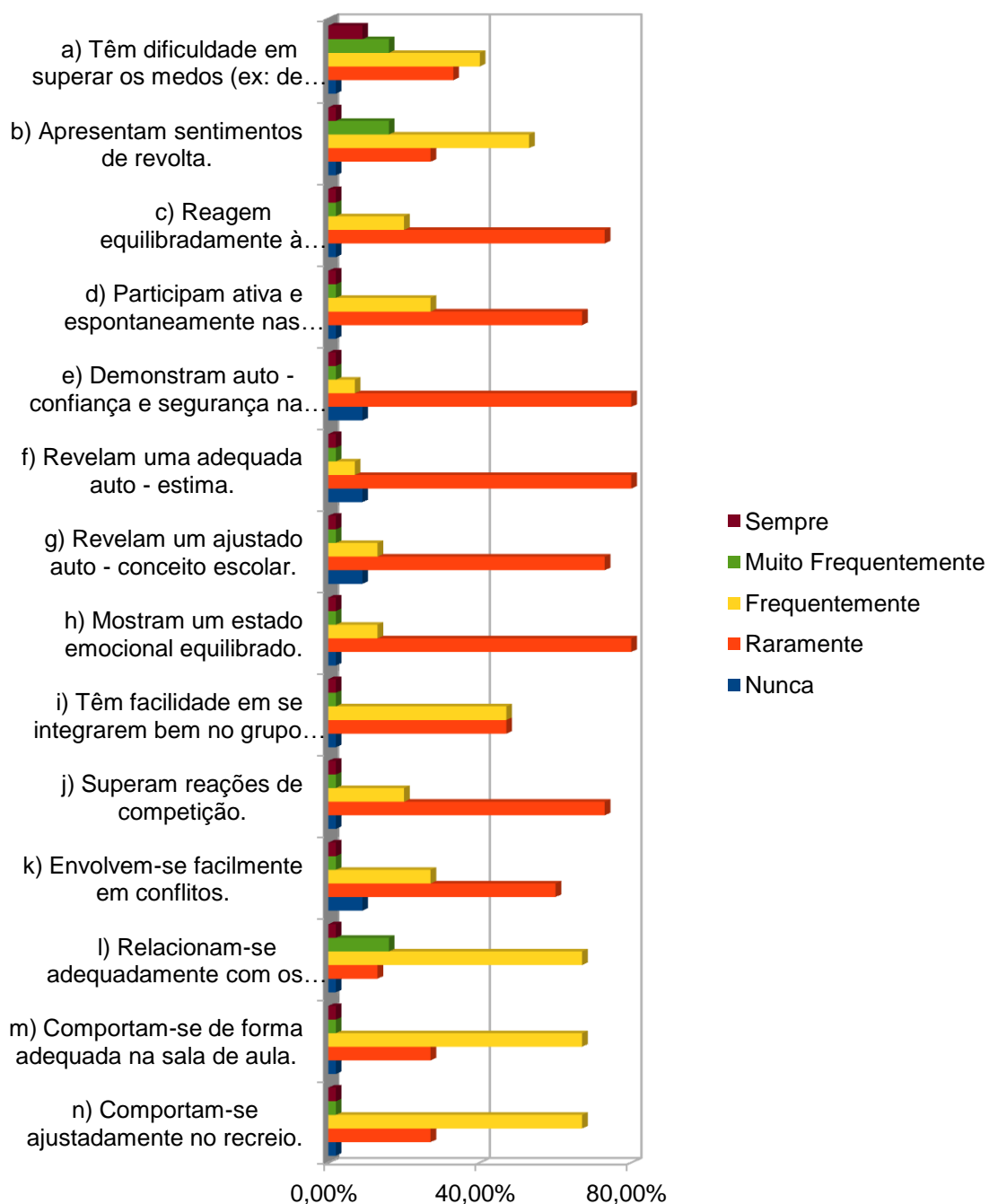
d)	2,42	2,00	2,00	0,43	0,66
e)	2,42	3,00	3,00	0,57	0,75
f)	2,29	2,00	2,00	0,53	0,73
g)	2,42	3,00	3,00	0,57	0,75
h)	2,29	2,00	2,00	0,53	0,73
i)	2,36	2,00	2,00	0,55	0,74
j)	2,56	3,00	3,00	0,43	0,66
k)	2,89	3,00	3,00	0,56	0,75
l)	2,49	3,00	3,00	0,71	0,84
m)	2,56	3,00	3,00	0,71	0,84
n)	2,69	3,00	3,00	0,67	0,82

A análise estatística relativa à vertente de habilidades cognitivas das crianças com DELE permite-nos observar que:

- A média situa-se entre o qualificador de resposta “Dificuldade Mediana” e “Muita Dificuldade” exceto, na alínea “b” em que situa-se entre as respostas “Pouca Dificuldade” e “Dificuldade Mediana”.
- A moda e a mediana nas alíneas “a”, “b”, “c”, “d”, “f”, “h” e “i”, situam-se na resposta “Dificuldade Mediana” e nas alíneas “e”, “g”, “j”, “k”, “l”, “m” e “n” situam-se na resposta “Muita Dificuldade”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam pouca dispersão de opiniões na generalidade das alíneas.

Questão 10 - “No que respeita ao desenvolvimento emocional e social, as crianças com DELE:”

Gráfico 14 - Desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE



O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

Tabela XIX - Desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE

	Nenhuma Nunca	Raramente	Frequente mente	Muita Frequent emente	Sempre
a) Têm dificuldade em superar os medos (ex.: de lugares, objetos, situações, pessoas ou animais).	1 2%	15 33%	18 40%	7 16%	4 9%
b) Apresentam sentimentos de revolta.	1 2%	12 27%	24 53%	7 16%	1 2%
c) Reagem equilibradamente à frustração.	1 2%	33 73%	9 20%	1 2%	1 2%
d) Participam ativa e espontaneamente nas atividades propostas.	1 2%	30 67%	12 27%	1 2%	1 2%
e) Demonstram autoconfiança e segurança na realização das tarefas.	4 9%	36 80%	3 7%	1 2%	1 2%
f) Revelam uma adequada autoestima.	4 9%	36 80%	3 7%	1 2%	1 2%
g) Revelam um ajustado auto - conceito escolar.	4 9%	33 73%	6 13%	1 2%	1 2%

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

h) Mostram um estado emocional equilibrado.	1 2%	36 80%	6 13%	1 2%	1 2%
i) Têm facilidade em se integrarem bem no grupo turma.	1 2%	21 47%	21 47%	1 2%	1 2%
j) Superam reações de competição.	1 2%	33 73%	9 20%	1 2%	1 2%
k) Envolvem-se facilmente em conflitos.	4 9%	27 60%	12 27%	1 2%	1 2%
l) Relacionam-se adequadamente com os adultos (professores, auxiliares e/ou eventuais técnicos).	1 2%	6 13%	30 67%	7 16%	1 2%
m) Comportam-se de forma adequada na sala de aula.	1 2%	12 27%	30 67%	1 2%	1 2%
n) Comportam-se ajustadamente no recreio.	1 2%	12 27%	30 67%	1 2%	1 2%

Considerando o desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE, os antecedentes mais frequentes que a opinião dos docentes inquiridos sugere são:

- Relacionam-se adequadamente com os adultos (professores, auxiliares e/ou eventuais técnicos).
- Comportam-se de forma adequada na sala de aula.
- Comportam-se ajustadamente no recreio.

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva dos docentes do 1.º CEB

Os mais raros são:

- Demonstram autoconfiança e segurança na realização das tarefas.
- Revelam uma adequada autoestima.
- Mostram um estado emocional equilibrado.

Tabela XX - Análise estatística sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE

	Média	Moda	Mediana	Variância	Desvio Padrão
a)	1,96	2,00	2,00	0,95	0,98
b)	1,89	2,00	2,00	0,60	0,78
c)	1,29	1,00	1,00	0,44	0,66
d)	1,36	1,00	1,00	0,46	0,68
e)	1,09	1,00	1,00	0,45	0,67
f)	1,09	1,00	1,00	0,45	0,67
g)	1,16	1,00	1,00	0,50	0,71
h)	1,22	1,00	1,00	0,40	0,64
i)	1,56	2,00	2,00	0,48	0,69
j)	1,29	1,00	1,00	0,44	0,66
k)	1,29	1,00	1,00	0,57	0,76
l)	2,02	2,00	2,00	0,48	0,69
m)	1,76	2,00	2,00	0,42	0,65
n)	1,76	2,00	2,00	0,42	0,65

No que concerne à análise estatística sobre o desenvolvimento emocional e social das crianças com DELE podemos verificar que:

- A média situa-se entre os qualificadores de resposta “Raramente” e “Frequentemente” exceto, na alínea “l” em que se situa entre as respostas “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”.

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

- A moda e a mediana nas alíneas “a”, “b”, “i”, “l”, “m” e “n” situam-se na resposta “Frequentemente. Nas alíneas “c”, “d”, “e”, “f”, “g”, “h”, “j” e “k” situam-se no qualificador de resposta “Raramente”.
- Os valores da variância e do desvio padrão indicam pouca dispersão de opiniões, exceto para a alínea “a”, em que é relevada uma dispersão mais relevante.

Capítulo 4 - Discussão de Resultados

4. Discussão de resultados

Ao longo deste capítulo irei comparar os dados obtidos através do questionário com a opinião de autores citados ao longo da revisão literária.

O questionário foi elaborado com base nos diversos estudos já realizados e nos objetivos definidos para esta investigação. Assim, teremos oportunidade de compreender se a opinião dos professores inquiridos coincide com a visão científica relativa ao tema.

No que concerne ao conjunto de afirmações relativas à primeira questão do questionário (“Considerando a história pessoal de alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE), expresse o seu conhecimento sobre a presença de alguns dos antecedentes que se apresentam a seguir”) as respostas obtidas relativas à primeira afirmação “a) Existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas de linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” foram, na sua esmagadora maioria consensuais, sendo que 82% dos docentes inquiridos responderam ser frequente ou muito frequente. Esta resposta é confirmada por Mayo Clinic (1993, cit. por Hennigh, 2003) e Condemarin e Blomquist (1989) que mencionam que quando se investiga a história pessoal de um disléxico, descobre-se geralmente um familiar que revele ou tenha revelado dificuldades ao nível da leitura.

A segunda afirmação “b) Atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação” também foi validada pelos inquiridos, com 82% das respostas a referir ser frequente ou muito frequente em crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem. A opinião dos inquiridos vai de encontro à convicção de Shaywitz (2008) quando refere que um atraso na linguagem falada pode ser um indicador precoce de dislexia.

As respostas recolhidas relativas à terceira afirmação são pouco consensuais por parte dos inquiridos. Há uma percentagem significativa de docentes (47%) que responde raramente à afirmação “c) Dificuldades no parto: anoxia, hipermaturidade, prematuridade do tempo e/ou peso” mas por outro lado uma percentagem também significativa (40%) responde que é frequente. De acordo com Condemarin e Blomquist (1989) é possível que as dificuldades no parto possam mais tarde ser um indicador de Dificuldades Específicas de Aprendizagem, nomeadamente dislexia. Esta contrariedade nas respostas pode resultar do facto de nem todas as crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita terem tido um parto com as dificuldades referidas.

Os inquiridos na sua maioria (53%) respondem que raramente as Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita resultam de “d) Doença infecto-contagiosa que tenha produzido estado febril com vômitos, convulsões e/ou perda de consciência”. O mesmo acontece relativamente à afirmação “e) Atraso na locomoção”, com 67% dos docentes a responderem que raramente estas crianças apresentam atrasos na locomoção. Para Condemarin e Blomquist (1989) uma doença “infecto-contagiosa que tenha produzido no sujeito um período febril, com vômitos, convulsões e/ou perda de consciência” e “atraso na locomoção” são características de possíveis dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

A última afirmação “f) Problemas de dominância lateral” foi aprovada por 67% dos participantes. Esta é também a opinião de diversos autores. Hennigh (2003) narra que a lateralidade mista (não revelam preferência pelo uso da mão esquerda ou da mão direita) é uma característica das crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita. Este parecer é também defendido pela Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas que mencionam a “perturbação da lateralidade” como um fator presente nas crianças com as dificuldades referidas.

Analisando agora as afirmações relativas à segunda questão, “Tendo em conta as capacidades fonológicas que se apresentam de seguida, indique o grau de dificuldade que crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE) evidenciaram ou evidenciam”, a esmagadora maioria dos inquiridos (76%), na primeira afirmação “a) Segmentar e reconstruir a cadeia fónica”, concordou que crianças com DELE apresentam muita dificuldade. O Portal da Dislexia (s/ data) sustenta que as crianças com dislexia apresentam dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas.

A análise à segunda afirmação, “b) Discriminar os sons da fala”, demonstrou que na opinião da maioria dos professores as crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita revelam muita dificuldade. De acordo com Condemarin e Blomquist (1989) estas crianças sentem dificuldade em distinguir os sons da fala e têm tendência para “contaminar os sons”.

À afirmação da alínea c) (“Articular corretamente os sons da língua”) 89% dos inquiridos responderam dificuldade mediana ou muita dificuldade. Shaywitz (2008) profere que as “dificuldades articulatórias” são um indicador das dificuldades de leitura e escrita.

No que respeita à afirmação “d) Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos”, 62% respondeu que revelam muita dificuldade. Os autores Condemarin e Blomquist (1989) emitem que as crianças revelam sinais de “confusões, inversões, adições, omissões e substituições”.

Os docentes (76%) atestaram que as crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita evidenciam muita dificuldade em “e) Estabelecer relações de semelhança e diferença entre os sons”. Shaywitz (2008) concorda referindo que revelam dificuldades em distinguir “os fonemas mais próximos ou idênticos”.

Relativamente à afirmação “f) Identificar e efetuar rimas”, 96% dos inquiridos menciona que apresentam dificuldade mediana ou muita dificuldade. Esta opinião é validada por Shaywitz (2008) quando diz que as crianças com dislexia revelam dificuldades em descodificar a estrutura sonora das palavras por isso, apresentam falta de sensibilidade para a rima.

Os professores (96%) realçaram que as crianças com DELE evidenciam dificuldade mediana ou muita dificuldade em “g) Memorizar e reproduzir sequência de sons”. O Portal da dislexia (s/ data) destaca que estas crianças apresentam “dificuldades na memória de trabalho verbal”.

A análise à afirmação “h) Articular corretamente palavras, incluindo as mais complexas” reflete que 69% dos inquiridos concordam que estas crianças apresentam muita dificuldade. Shaywitz (2008) legitima esta opinião afirmando que esta é uma característica notória, como se existisse um impedimento no “aparelho fonador”, responsável pela produção dos sons, os fonemas colidem uns nos outros, enquanto a criança fala.

No concerne às afirmações “i) Distinguir sons orais e sons nasais” e “j) Distinguir ditongos orais e ditongos nasais” é indiscutível o parecer dos docentes que defendem que as crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem apresentam muita dificuldade. Ao longo deste trabalho fui referindo que a semelhança entre os sons e entre grafismos dificulta a identificação e a distinção de sons, de grafemas, de ditongos, de sílabas e de palavras. Segundo Teles (2004) “o défice fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas”.

De acordo com a opinião dos inquiridos sobre as afirmações “k) Identificar palavras quanto a número de sílabas”, “l) Distinguir sílaba tónica e sílaba átona”, “m) Classificar

palavras quanto à posição da sílaba tónica”, “n) Identificar os diferentes tipos de entoação” e “o) Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras” as crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem da Leitura e da Escrita apresentam dificuldades nestas capacidades fonológicas. Estas dificuldades são habituais, porque as crianças com estas características não desenvolveram competências fonémicas importantes. Para Shaywitz (2008) a criança tem que perceber que as palavras podem ser “decompostas em segmentos sonoros mais pequenos e que diferentes palavras podem ter sons em comum”. Só depois de adquirir estas competências poderá realizar estas tarefas sem dificuldade.

Às afirmações “p) Segmentar a frase em palavras, de ir percebendo a relação que há entre elas e de as organizar numa sequência que tenha sentido”, “q) Segmentar as palavras em sílabas”, “r) Isolar unidades dentro da sílaba” e “s) Analisar os fonemas que compõem a palavra”, no geral, os docentes inquiridos responderam que as crianças apresentam dificuldade ou muita dificuldade. O Portal da Dislexia (s/ data) corrobora estas opiniões salientando que os alunos com dificuldades específicas têm dificuldade em compreender que as palavras se podem segmentar em sílabas e fonemas.

No que respeita à questão três, “Após a aquisição do mecanismo da leitura, alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita, ao ler, evidenciam”, a resposta dos inquiridos é na sua maioria consensual nas afirmações “a) Leitura hesitante” e “b) Leitura arritmada” mencionando que é muito frequente. Esta opinião é reforçada por Shaywitz (2008) quando diz que a leitura é pouco fluente ou “sincopada”.

A maior parte dos professores que participaram neste estudo, concorda que estas crianças apresentam muito frequentemente “c) Expressão inadequada”, “d) Desrespeito da pontuação”, “e) Dificuldade de evocação dos conteúdos das mensagens lidas”, “f) Dificuldade de compreensão dos textos lidos”, “g) Dificuldade de interpretação de perguntas” e “h) Dificuldade em emitir juízos e tirar conclusões”. Um dos indicadores das Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita é a dificuldade em expressar-se de forma clara (Shaywitz, 2008). O Portal da Dislexia (s/ data) refere dificuldades na compreensão e organização das ideias do texto e problemas na compreensão e análise dos textos lidos.

Às afirmações “i) Omitem letras, sílabas, palavras e/ou acentos”, “j) Fazem inversões de letras e/ou de sílabas”, “k) Confundem fonemas, grafemas e/ou ditongos”, “l) Fazem adições de letras, sílabas, palavras e/ou acentos” e “m) Efetuam substituições”, os docentes responderam em maioria ser frequente ou muito frequente. Condemarin e

Blomquist (1989) reforçam a posição dos professores quando referem que as crianças com Dificuldades Específica de Leitura e Escrita geralmente fazem “adições e omissões de sons, sílabas ou palavras”, “inversões parciais ou totais de palavras e/ou sílabas”, “confusão entre letras, sílabas ou palavras com diferenças subtis de grafia” e “substituição de palavras por outras de estrutura mais ou menos similar”.

Quanto à última afirmação “n) Fazem assimilações semânticas”, 96% dos inquiridos respondeu ser frequente ou muito frequente. O Portal da Dislexia (s/ data) defende que estas crianças apresentam problemas ao nível da “compreensão semântica”.

A questão quatro, “No domínio da expressão oral, as crianças com DELE”, continha as afirmações: “a) Possuem um vocabulário pobre”, “b) Expressam-se de forma abreviada”, “c) Utilizam uma sintaxe inadequada”, “d) Efetuam uma incorreta articulação de ideias” e “e) Apresentam inibição na produção linguística”. A todas as afirmações a maioria dos inquiridos respondeu ser frequente ou muito frequente. De acordo com o Portal da Dislexia, as crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem apresentam ao nível da expressão um vocabulário pobre. Segundo Gerber (1993, cit. por Franco, Reis & Gil, 2003) os problemas específicos da linguagem têm por base “vocabulário pobre, uso inadequado de gramática e problemas no processamento fonológico”. Franco et al. (2003) refere também o uso “desadequado da linguagem, falta de iniciativas linguísticas e bloqueios linguísticos” como características presentes nestas crianças.

No que toca às afirmações referentes à pergunta 5, “No domínio da expressão escrita, as crianças com DELE”, na opinião de grande parte dos docentes que participaram neste estudo estas crianças frequentemente e muito frequentemente “a) Possuem um vocabulário pobre”, “b) Efetuam sintaxe inadequadamente”, “c) Articulam incorretamente as ideias” e “d) Expressam-se de forma abreviada”. Condemarin e Blomquist (1989) corroboram a opinião dos inquiridos afirmando que as crianças com perturbações na aprendizagem da linguagem escrita “têm dificuldades em expressar ideias com boa sintaxe, sequência e estruturas adequadas.

Na análise à questão 6, “ No domínio da ortografia, as crianças com DELE”, as respostas de grande parte dos inquiridos são comuns. Às afirmações “a) Omitem letras, sílabas, palavras, acentos, sinais de pontuação e/ou sinais gráficos”, “b) Fazem inversões de letras e/ou de sílabas”, “c) Confundem fonemas, grafemas e/ou ditongos”, “d) Fazem adições de letras, sílabas e/ou acentos”, “e) Efetuam repetições de letras, sílabas, palavras e/ou expressões”, “f) Fazem ligações, separações, substituições e/ou

assimilações semânticas”, “g) Cometem erros de concordância em género, em número e/ou tempo/pessoa verbal” e “h) Desrespeitam as regras ortográficas da língua”, os professores referiram que estas dificuldades são frequentes ou muito frequentes. Estas opiniões são reforçadas por Condemarin e Blomquist (1989) e pela Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas quando referem características das crianças disortográficas como “substituição de letras semelhantes; omissões, adições, inversões e rotações; uniões e separações”. O Portal da Dislexia (s/data) também apresenta indicadores que sustentam as respostas dos docentes ao referir que ao nível da escrita notam-se “confusões de grafemas cuja correspondência fonémica é próxima ou cuja forma é aproximada, bem como frequentes inversões, omissões, adições e substituições de letras e sílabas”. Ao nível da escrita, verificam-se “múltiplos erros ortográficos, dificuldades na decodificação fonema-grafema e défices acentuados na construção e organização frásica”.

Relativamente à questão sete, “Ao nível dos traçados grafomotores, as crianças com DELE” a resposta dos inquiridos às afirmações “a) Desrespeitam margens”, “b) Não respeitam linhas”, “c) Não respeitam espaços” e “d) Revelam anarquia nas tarefas” não foi consensual. Alguns inquiridos responderam raramente e outros frequentemente, o que sugere que nem todas as crianças com DELE apresentam estas características. Porém, de acordo com Serra et al. (2010) estas características são frequentes em crianças com disgrafia, referindo “a irregularidade no tamanho da letra, forma, inclinação, traçado, espaçamento e ligações entre as letras”.

À afirmação “e) A apresentação dos trabalhos é deficiente” a maioria das respostas obtidas (53%) defendem ser frequente. A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas refere a “letra muito grande, letras sobrepostas ou ilegíveis; traços muito grossos ou demasiado suaves e ligação entre letras distorcida”. Esta referência permite-nos concluir que com estas características, as apresentações dos trabalhos são desorganizadas e imperfeitas.

Na análise às afirmações referentes à oitava questão, “No domínio da linguagem quantitativa, as crianças com DELE”, os inquiridos não foram unânimes. Alguns docentes responderam raramente e uma parte considerável respondeu frequentemente às afirmações “a) Omitem números, parcelas, sinais e/ou expoentes”, “b) Fazem inversões de números, parcelas e/ou figuras/traços”, “c) Adicionam elementos” e “d) Confundem sinais”. Serra et al. (2010) defende que se as crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem revelarem discalculia fazem “utilização errada de símbolos numéricos” e

revelam “muita dificuldade na resolução de operações, especialmente as inversas”. Para Condemarin e Blomquist (1989) os disléxicos “invertem os números ou a sua sequência”.

No que respeita à nona questão, “Na vertente de habilidades cognitivas, as crianças com DELE apresentam”, a análise às afirmações “a) Reconhecimento de lateralizações”, “b) Integração de noções espaciais”, “c) Compreensão de noções temporais” e “d) Evocação/ compreensão da cadência rítmica” revelou que, na irretorquível maioria, os inquiridos consideram que apresentam dificuldade mediana.

Condemarin e Blomquist (1989) sustentam estas dificuldades quando mencionam que crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita revelam “Problemas na compreensão” e dificuldades na “orientação espacial - aprender a noção de direita e esquerda” e também no “significado de sequência e tempo”. A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas defende que mostram “défices em aspetos do esquema corporal e da lateralidade” e “deficiência a nível espaço-temporal”.

Às afirmações “e) Discriminação auditiva dos sons próximos”, “f) Retenção auditiva de estímulos sonoros”, “g) Análise e síntese de sons”, “h) Identificação e discriminação visual”, “i) Retenção visual de símbolos”, “j) Categorização/identificação de categorias”, “k) Resolução de situações problemáticas”, “l) Associação de ideias”, “m) Concentração da atenção” e “n) Retenção/evocação de conhecimentos” os inquiridos responderam, na maioria, dificuldade mediana ou muita dificuldade. A opinião dos docentes enquadra-se na opinião de diversos estudos e autores citados. Segundo Shaywitz (2008) revelam “confusão na ordem dos sons”. Torres e Fernández (2001) apontam problemas no “processo de simbolização (prevê a utilização de grafemas correspondentes aos fonemas – percepção auditiva, visual e espaço-temporal)”. A Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas refere problemas “perceptivos (deficiência na percepção e na memória visual)”. De acordo com o Portal da Dislexia, evidenciam lacunas acentuadas na organização das ideias, curtos períodos de atenção e dificuldade em memorizar informações. Condemarin e Blomquist (1989) falam nas “dificuldades para expressar ideias”. Por fim Serra et al. (2010) salienta a grande dificuldade “a resolver problemas”, sobretudo matemáticos, mesmo que sejam simples.

Por fim, analisando as afirmações à décima e última questão, “No que respeita ao desenvolvimento emocional e social, as crianças com DELE”, começando pelas duas primeiras alíneas, “a) Têm dificuldade em superar os medos (ex.: de lugares, objetos, situações, pessoas ou animais)” e “b) Apresentam sentimentos de revolta”, a opinião de

grande parte dos docentes foi consensual, ao responderem ser frequente. Estas opiniões são confirmadas pelo Portal da Dislexia (s/ data) que refere como um problema emocional o “sentimento de insegurança” e por Condemarin e Blomquist (1989) que realçam a “atitude agressiva e pejorativa”.

Às afirmações “c) Reagem equilibradamente à frustração”, “d) Participam ativamente e espontaneamente nas atividades propostas”, “e) Demonstram autoconfiança e segurança na realização das tarefas”, “f) Revelam uma adequada autoestima”, “g) Revelam um ajustado autoconceito escolar” e “h) Mostram um estado emocional equilibrado”, os docentes responderam raramente. Estas respostas são validadas por muitos autores. Segundo Serra et al. (2010), as crianças com dislexia apresentam baixa autoestima e baixo autoconceito. Condemarin e Blomquist (1989) referem “atitude depressiva”. O Portal da Dislexia (s/ data) menciona também a “reduzida autoestima e autoconceito escolar” e “sentimento de frustração”.

No que concerne à afirmação “i) Têm facilidade em se integrarem bem no grupo turma”, os inquiridos revelaram-se divididos sendo que 47% respondeu raramente e em igual número responderam ser frequente. Os estudos realizados não são claros, relativamente a esta ideia. A partir dos estudos realizados, podemos concluir que esta dificuldade varia de criança para criança. Se o aluno revelar problemas ao nível da insegurança, depressão, inferioridade, vergonha, poderá ter dificuldade em integrar-se na turma. Esta afirmação é muito controversa, porque está relacionada com a pessoa enquanto ser individual com características próprias que não são comuns a todos os indivíduos. Assim, compreende-se que os inquiridos se mostrem divididos nas opiniões apresentadas.

Na análise às afirmações “j) Superam reações de competição” e “k) Envolvem-se facilmente em conflitos” a resposta mais obtida foi “raramente”. Estas podem ser comprovadas por Condemarin e Blomquist (1989), que dizem ser frequente “perante o receio de realizar novamente uma tarefa onde já fracassou retira-se e recusa-se a competir”.

No respeitante às afirmações “l) Relacionam-se adequadamente com os adultos (professores, auxiliares e/ou eventuais técnicos)”, “m) Comportam-se de forma adequada na sala de aula” e “n) Comportam-se ajustadamente no recreio”, os inquiridos responderam “frequentemente”. Segundo Condemarin e Blomquist (1989) alguns problemas emocionais comuns nestas crianças são “atitude agressiva e pejorativa (Diante dos professores, auxiliares e colegas, revelam negativismo, hostilidade para com

estes)”. De acordo com o Portal da Dislexia, as crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem revelam “problemas comportamentais, caracterizados por comportamentos de oposição e desobediência perante figuras de autoridade (pais, professores, entre outros) ”.

Em suma, podemos concluir que, na globalidade, a opinião dos inquiridos é consensual com a opinião de diversos autores citados, o que sugere que a teoria existente nesta área é sustentada pela experiência prática. As pequenas diferenças de opinião registadas provavelmente devem-se à singularidade das experiências dos próprios inquiridos e das crianças com que estes contactaram/trabalharam. Ao longo do trabalho alertámos que as características mencionadas não são comuns a todas as crianças com dificuldades específicas. Como já foi referido o sujeito tem que ser avaliado como ser individual, não há crianças iguais e os indicadores não estão todos presentes numa criança. Há crianças que apresentam determinadas características que podem divergir de outras com a mesma perturbação.

4.1. Análise das hipóteses de acordo com os resultados obtidos

De seguida, através da leitura de gráficos construídos com base na opinião dos inquiridos, serão exploradas as hipóteses definidas para este estudo com o intuito de verificar se estão de acordo com o que sugere a opinião dos docentes inquiridos. A opinião dos docentes que participaram neste estudo será confrontada com a opinião de autores mencionados nos capítulos anteriores.

Hipótese 1: A presença de antecedentes em familiares desenvolve dificuldades específicas de leitura e escrita na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

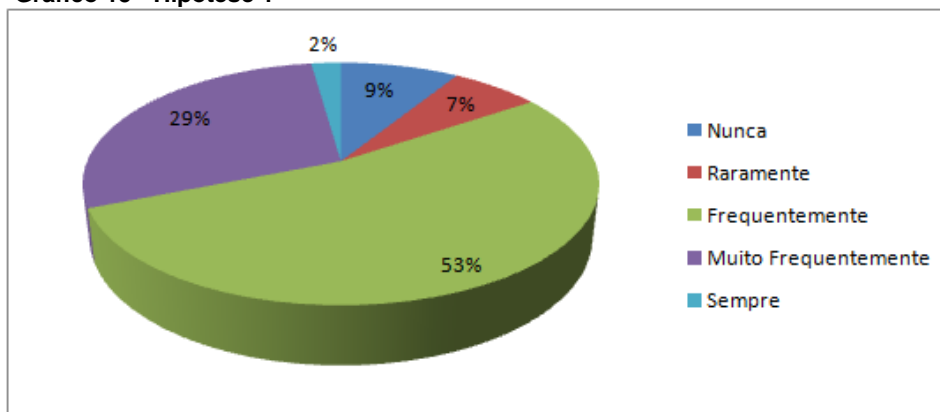
A primeira questão “Considerando a história pessoal de alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE), expresse o seu conhecimento sobre a presença de alguns dos antecedentes que se apresentam a seguir” presente no instrumento utilizado para recolha de dados continha a afirmação “a) Existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas de linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita”. Esta afirmação ia de encontro à primeira hipótese definida para este estudo.

O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspectiva dos docentes do 1.º CEB

De acordo com os dados recolhidos, 84% dos docentes sugerem que “a presença de antecedentes em familiares desenvolve dificuldades específicas de leitura e escrita”.

O gráfico seguinte permite-nos confirmar as respostas obtidas.

Gráfico 15 - Hipótese 1



Condemarin e Blomquist (1989) também concordam com a opinião dos inquiridos. De acordo com o que sugerem os autores “A história pessoal de um disléxico pode revelar (...) existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas na linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita”.

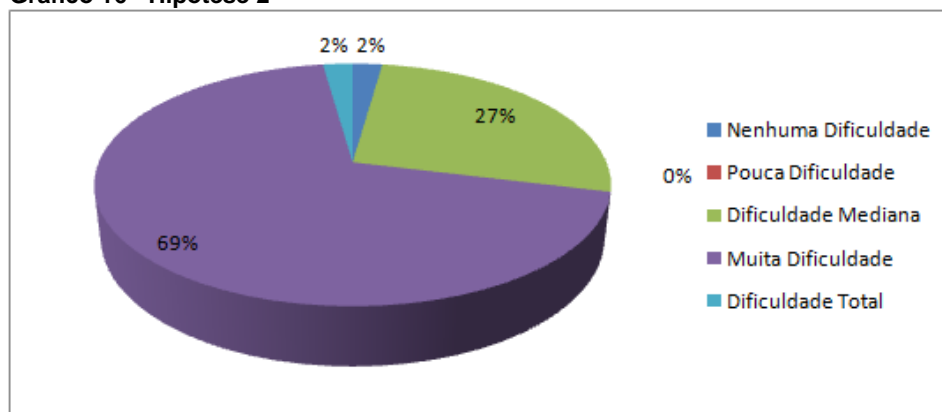
Hipótese 2: A consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

A segunda hipótese poderia ser analisada face a um conjunto de afirmações relativas a competências fonológicas que foram descritas na segunda questão: “Tendo em conta as capacidades fonológicas que se apresentam de seguida, indique o grau de dificuldade que crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE) evidenciaram ou evidenciam”. No capítulo da leitura de dados e ao longo da discussão de resultados tivemos oportunidade de constatar que a opinião dos docentes inquiridos sugere em todas as competências fonológicas referidas que as crianças apresentam dificuldade mediana ou muita dificuldade. A afirmação selecionada para analisar esta hipótese foi “b) Discriminar os sons da fala”.

Esta hipótese vai de encontro ao que sugere a opinião dos docentes inquiridos, sendo que 69% dos inquiridos responderam que as crianças apresentam muita dificuldade, 27% respondeu dificuldade mediana e 2% mencionou dificuldade total.

O gráfico que se encontra abaixo permite comprovar os resultados referidos.

Gráfico 16 - Hipótese 2



Garcia (1998) atesta os resultados obtidos sugerindo que os disléxicos demoram mais tempo a discriminar os sons da linguagem oral.

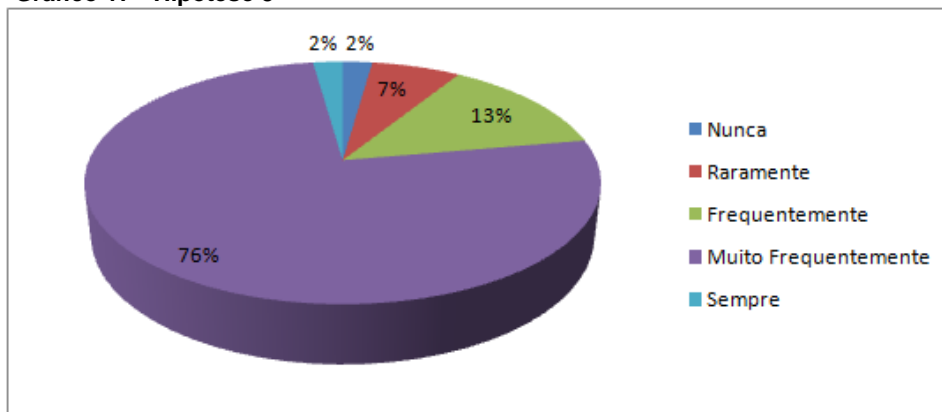
Hipótese 3: As crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE) no domínio da expressão escrita articulam incorretamente as ideias na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

No que concerne à terceira hipótese foi analisada com base na alínea “c) Articulam incorretamente as ideias” presente na questão cinco “No domínio da expressão escrita, as crianças com DELE”.

Esta hipótese está de acordo com o que sugere a opinião de 91% dos inquiridos que responderam frequentemente, muito frequentemente e sempre.

A seguir, apresentamos o gráfico que comprova os resultados obtidos.

Gráfico 17 - Hipótese 3



O Portal da Dislexia (s/ data) vai de encontro à opinião dos inquiridos e refere que “as crianças disléxicas apresentam lacunas acentuadas na organização das ideias no texto e na construção frásica”.

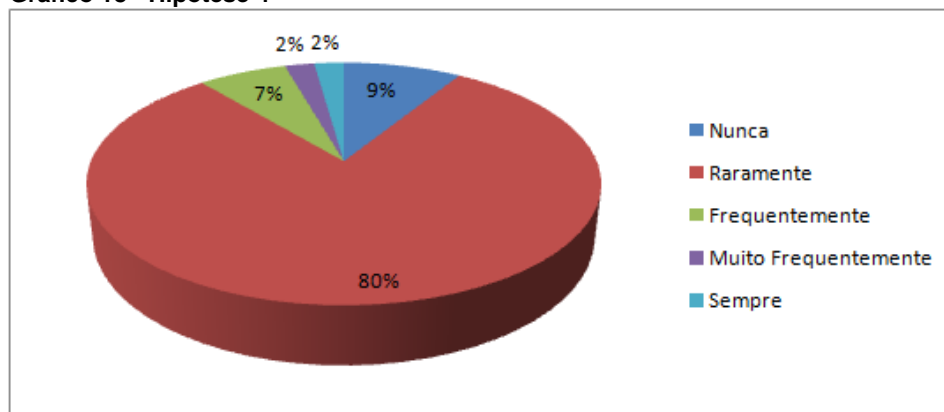
Hipótese 4: As crianças com Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE) revelam uma autoestima adequada, na perspectiva dos docentes do 1.º CEB.

A quinta hipótese foi analisada com base na afirmação “f) Revelam uma adequada autoestima” presente na décima e última questão “No que respeita ao desenvolvimento emocional e social, as crianças com DELE”.

Os docentes inquiridos, na sua maioria (89%), responderam raramente e nunca. Deste modo, podemos dizer que os dados obtidos sugerem que as crianças com DELE não revelam uma autoestima adequada, contrariando a hipótese 4.

O gráfico abaixo permite confirmar os resultados referidos.

Gráfico 18 - Hipótese 4



Serra et al. (2010) concorda com os inquiridos, a autora refere que as crianças com dislexia apresentam baixa autoestima e baixo autoconceito.

Em síntese, as hipóteses 1, 2 e 3 estão de acordo com o que sugere a opinião dos inquiridos e dos autores estudados. O mesmo não acontece com a hipótese 4.

Conclusão

A consciência fonológica assume um papel relevante perante as Dificuldades Específicas de Aprendizagem. Esta é a conclusão primordial a que este estudo nos conduziu, respondendo à questão de investigação referida no início deste estudo.

Aprender a ler e a escrever são processos complexos e é fundamental que antes de as crianças iniciarem a sua aprendizagem percebam que a linguagem oral é formada por unidades linguísticas mínimas (fonemas).

Ao longo deste estudo fomos referindo características de crianças com DELE que tivemos oportunidade de confirmar com base na análise aos dados recolhidos através do questionário.

Este estudo provou que é consensual, quer na opinião de autores citados quer na opinião dos inquiridos, a existência frequente de familiares que tenham apresentado ou apresentem problemas de linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Shaywitz (2008) menciona que “Um atraso na linguagem falada aparentemente inocente pode ser um sinal precoce de alerta em relação a um futuro problema de leitura – especialmente em famílias em que há um historial”.

No que concerne às capacidades fonológicas, ficou claro que as crianças com DELE apresentam um fraco desenvolvimento no que toca a essas competências. Segundo Snowling (2004), os problemas na leitura e no domínio da linguagem escrita são “consequência de um deficit fonológico”.

Para que haja sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita é necessário que os níveis de consciência fonológica estejam desenvolvidos. De acordo com Shaywitz (2008), “a criança que se atrasa a decodificar o código fonético perderá muito da prática de leitura que é essencial para desenvolver a fluência e o vocabulário”.

Na opinião de Freitas (2007), “ as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes”.

A aquisição do mecanismo da leitura suscita um conjunto de dificuldades ao nível da interpretação, da compreensão e do ritmo que geram consenso por parte dos inquiridos e são sustentadas por investigações já realizadas.

Ao nível do domínio da expressão oral, escrita e ortográfica podemos concluir que são várias as dificuldades apresentadas por estas crianças.

As dificuldades reveladas ao nível dos traçados grafomotores dividiu os inquiridos, tendo uma percentagem significativa defendido que estas dificuldades acontecem

raramente, enquanto um grupo expressivo de docentes considerou ser frequente. De acordo com a opinião de alguns autores, estas dificuldades são sobretudo sentidas por crianças que tenham disgrafia.

No que concerne ao desenvolvimento emocional e social, são vários os problemas revelados por estas crianças. A análise dos dados permitiu perceber que esta opinião também é partilhada pelos docentes do 1.º CEB e podemos concluir, através das leituras e análises a estudos científicos já realizados, que estas dificuldades surgem como consequência das DELE. Condemarin e Blomquist (1989) sustentam este facto quando referem que a maior parte dos problemas emocionais surgem depois dos fracassos escolares.

Esta investigação permitiu perceber a importância do desenvolvimento de competências fonológicas em idade pré-escolar, no sentido de evitar potenciais problemas na aquisição da leitura e da escrita. O desenvolvimento de atividades fonológicas, desde a idade pré-escolar, permitirá “promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita” (Freitas, 2007).

A deteção e intervenção precoce são fulcrais, a criança em idade pré-escolar já revela alguns indicadores que podem ser interpretados como possíveis problemas na leitura e na escrita. Os pais, educadores e professores devem estar atentos a todos os sinais, para que deste modo possam agir atempadamente aplicando estratégias com intuito de superar dificuldades fonológicas.

Ao longo deste estudo, tentamos sensibilizar os leitores para a importância da consciência fonológica, pois de acordo com Sim-Sim (1998, cit. por Freitas, 2007) as crianças portuguesas revelam um débil ou inexistente desenvolvimento da consciência fonológica.

Em suma, a consciência fonológica é a base para a aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças que revelam fracas competências fonológicas deparam-se com dificuldades severas na aquisição da leitura e da escrita. Ao desenvolvermos a consciência fonológica precocemente estamos a contribuir para que as crianças tenham sucesso na aprendizagem.

Limitações do estudo

Este estudo teve algumas limitações ao nível da aplicação de questionários. Inicialmente a seleção da amostra consistia num grupo de docentes do 1.º CEB do distrito de Aveiro. Ao contactar diferentes Agrupamentos de escola foi solicitada a aprovação do questionário por parte da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Este processo revelou-se muito pouco ágil, extremamente oneroso e burocrático, tendo optado por abandoná-lo sob pena de comprometer os prazos estipulados para a entrega do trabalho em tempo útil. Isto dificultou o processo de fazer chegar o questionário ao público-alvo pretendido, o que obrigou à divulgação do questionário recorrendo a um conjunto de professores do 1.º CEB que acederam gentilmente colaborar, e cujo contacto me foi facultado por uma profissional do seu agrupamento com a devida permissão prévia dos professores. Estes, por sua vez, foram encaminhando o questionário a outros colegas, tendo desta forma sido possível obter 45 respostas ao questionário.

Linhas Futuras de Investigação

A consciência fonológica, a leitura, a escrita e as dificuldades específicas são temáticas essenciais e que devem ser analisadas pormenorizadamente e com base em estudos e opiniões distintas.

Este estudo poderá, no futuro, ser continuado em diferentes direções, uma vez que há vários aspetos que deixa em aberto para futura exploração.

No seguimento deste trabalho, poder-se-á designadamente estudar/elaborar estratégias pedagógicas focadas no desenvolvimento de competências fonológicas. Por outro lado, poder-se-á identificar, sistematizar e aplicar um conjunto de atividades práticas a alunos com DELE focadas em mitigar as suas dificuldades específicas de leitura e escrita. Adicionalmente, poder-se-ia efetuar uma análise crítica retrospectiva dessa aplicação.

A opinião dos educadores de infância também deverá ser tida em conta em evoluções futuras deste estudo.

Referências bibliográficas

Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas. (s.d.). Obtido em 2011 de Dezembro de 21, de <http://www.appdae.net/disgrafia.html>

Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas . (s.d.). Obtido em 21 de Dezembro de 2011, de <http://www.appdae.net/disgrafia.html>

Blomquist, C. e. (1989). *Dislexia-manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artmed.

Brito, C. (2006). Escrita e Avaliação dos Escritos: Um estudo com alunos do 1.º CEB. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Cavalcante, M. &. (2008). *O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais. Eventos e práticas de letramento*. Edufal: Maceió.

Citoler, S. (1996). *Las Dificuldades de Aprendizage: Un Enfoque Cognitivo - Lectura, Escritura, Matemática*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Costa, F. (2011). Prevenção de Dificuldades de Leitura no Jardim de Infância: O papel do professor. Tese de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

Cunha, S. (2011). Iniciação à Aprendizagem da Leitura e da Escrita em crianças com Trissomia 21. Um estudo de caso. Tese de Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ellis, A. (1989). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Fernández, T. &. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGrawHill.

Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Franco, R. &. (2003). *Comunicação Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, A. e. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, G. C. (2004). Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht, Aquisição Fonológica do Português: Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para a Terapia (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed.

Gagné, D., Yekovich, W. & Yekovich, F. (1993): *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins

Garcia, J. (1998). *Manual de dificuldade de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e Matemática*. Porto Alegre: Artmed.

Golder, C. &. (1998). *Lier et Comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hadnette Éducation.

Gombert, J. É. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Press Universitaire de France.

Guimarães, S.R.K. *Dificuldades no Desenvolvimento da Lecto - escrita: O papel das Habilidades Metalingüísticas*. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Jan-Abr 2003, vol 19 n. 1. Pp. 33 – 45.

Hennigh, K. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

Høien, T. &. (2000). *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. In M. Just & P. Carpenter (Orgs.), Cognitive process in comprehension (33-62). Hillsdale: Erlbaum.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85(5), 363-394

Lopes, M. (2001). Dificuldades Específicas na Leitura e na Escrita: A Dislexia. *Separata da Revista Sonhar*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Martins, C. &. (1999). *Dificuldades de aprendizagem. O que são como entendê-las*. Porto: Porto Editora.

Monedero. (1984). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições.

Moura, O. (s.d.). *Portal da Dislexia*. Obtido em 13 de Dezembro de 2011, de <http://www.dislexia-pt.com/>

Paulino, J. (2009). Consciência fonológica: Implicações na Aprendizagem da Leitura. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Pocinho, M. M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. In *Iberoamericana de Educação*, nº. 44/3 – 25 de Outubro

Rebelo, J. (1988). Disléxicos e aprendizagem da leitura. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXII, 39-66.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Sales, P. e. (2004). *Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva*. Obtido em 11 de Dezembro de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22383.pdf>

Santos, F. (2010). O conhecimento fonológico reflectido nas dificuldades da linguagem escrita. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal

Serra, Nunes & Santos (2010). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Asa.

Shaywitz, S. (2003). *Entendendo a dislexia - um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim. (2006). *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições ASA.

Snowling, M. (2004). *Dislexia*. São Paulo: Livraria Santos Editora .

Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). Phonological awareness in reading acquisition. In: D. Sawyer & B. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.

Winterson, H. e. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.

Apêndices

Apêndice n.º 1

A - Questionário: "O Papel da Consciência Fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita"

Questionário - "O Papel da Consciência Fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE)"

Este questionário destina-se a um estudo de investigação realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo – Motor.

Com os itens presentes neste questionário propomo-nos estudar a relação da consciência fonológica com o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como identificar as dificuldades mais frequentes em alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita.

Pedimos-lhe, tendo em conta a sua experiência profissional como docente do 1º ciclo, que colabore neste estudo, respondendo a este questionário, pelo que agradecemos desde já toda a atenção e o tempo disponibilizado.

Estamos conscientes que existem diferenças individuais que podem dificultar a escolha de muitas respostas, contudo, solicitamos que se refira sempre à globalidade das situações que conhece.

***Obrigatório**

Pré-questionário - Enquadramento do respondente na temática da Educação Especial

Esta secção engloba um pequeno conjunto de perguntas que permitirá enquadrar a experiência e o nível de conhecimento do respondente relativamente à temática visada pelo questionário.

Qual é o seu tempo de serviço? *

Por favor, especifique o seu tempo de serviço.

0 a 5 anos

6 a 10 anos

10 anos ou mais

Possui formação em Educação Especial? *

Por favor, especifique se possui formação em Educação Especial.

Sim

Não

Possui experiência de ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais? *

Por favor, indique se tem ou não experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Sim

Não

Questionário

Esta secção enquadra um conjunto de perguntas sobre o tema que o questionário visa.

1. Considerando a história pessoal de alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE), expresse o seu conhecimento sobre a presença de alguns dos antecedentes que se apresentam a seguir *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
a) Existência de um familiar próximo que apresente ou tenha apresentado problemas de linguagem ou dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Dificuldades no parto: anoxia, hipermaturidade, prematuridade do tempo e/ou peso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Doença infecto-contagiosa que tenha produzido estado febril com vômitos, convulsões e/ou perda de consciência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Atraso na locomoção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Problemas de dominância lateral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Tendo em conta as capacidades fonológicas que se apresentam de seguida, indique o grau de dificuldade que crianças com dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE) evidenciaram ou evidenciam *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nenhuma Dificuldade; 1 - Pouca Dificuldade; 2 - Dificuldade Mediana; 3 - Muita Dificuldade; 4 - Dificuldade Total

	0	1	2	3	4
a) Segmentar e reconstruir a cadeia fónica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Discriminar os sons da fala.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Articular corretamente os sons da língua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Estabelecer relações de semelhança e diferença entre os	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

sons.					
f) Identificar e efetuar rimas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Memorizar e reproduzir sequência de sons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Articular corretamente palavras, incluindo as mais complexas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Distinguir sons orais e sons nasais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Distinguir ditongos orais e ditongos nasais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Identificar palavras quanto a número de sílabas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Distinguir sílaba tônica e sílaba átona.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Classificar palavras quanto à posição da sílaba tônica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Identificar os diferentes tipos de entonação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Segmentar a frase em palavras, de ir percebendo a relação que há entre elas e de as organizar numa sequência que tenha sentido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Segmentar as palavras em sílabas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) Isolar unidades dentro da sílaba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Analisar os fonemas que compõem a palavra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Após a aquisição do mecanismo da leitura, alunos com dificuldades específicas de leitura e escrita, ao ler, evidenciam *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
a) Leitura hesitante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Leitura Arritmada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Expressão inadequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Desrespeito da pontuação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Dificuldade de					

evocação dos conteúdos das mensagens lidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Dificuldade de compreensão dos textos lidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Dificuldade de interpretação de perguntas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Dificuldade em emitir juízos e tirar conclusões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Omitem letras, sílabas, palavras e/ou acentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Fazem inversões de letras e/ou de sílabas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Confundem fonemas, grafemas e/ou ditongos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Fazem adições de letras, sílabas, palavras e/ou acentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Efetuam substituições.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Fazem assimilações semânticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. No domínio da expressão oral, as crianças com DELE *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
a) Possuem um vocabulário pobre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Expressam-se de forma abreviada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Utilizam uma sintaxe inadequada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Efetuam uma incorreta articulação de ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Apresentam inibição na produção linguística.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. No domínio da expressão escrita, as crianças com DELE *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
a) Possuem um vocabulário pobre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Efetuam sintaxe inadequadamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Articulam					

incorretamente as ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Expressam-se de forma abreviada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. No domínio da ortografia, as crianças com DELE *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
a) Omitem letras, sílabas, palavras, acentos, sinais de pontuação e/ou sinais gráficos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fazem inversões de letras e/ou de sílabas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Confundem fonemas, grafemas e/ou ditongos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Fazem adições de letras, sílabas e/ou acentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Efetuam repetições de letras, sílabas, palavras e/ou expressões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Fazem ligações, separações, substituições e/ou assimilações semânticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Cometem erros de concordância em género, em número e/ou tempo/pessoa verbal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Desrespeitam as regras ortográficas da língua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Ao nível dos traçados grafomotores, as crianças com DELE *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
a) Desrespeitam margens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Não respeitam linhas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Não respeitam espaços.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Revelam anarquia nas tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) A apresentação dos trabalhos é deficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. No domínio da linguagem quantitativa, as crianças com DELE *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
a) Omitem números, parcelas, sinais e/ou expoentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Fazem inversões de números, parcelas e/ou figuras/traços.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Adicionam elementos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Confundem sinais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Na vertente de habilidades cognitivas, as crianças com DELE apresentam *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nenhuma Dificuldade; 1 - Pouca Dificuldade; 2 - Dificuldade Mediana; 3 - Muita Dificuldade; 4 - Dificuldade Total

	0	1	2	3	4
a) Reconhecimento de lateralizações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Integração de noções espaciais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Compreensão de noções temporais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Evocação/ compreensão da cadência rítmica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Discriminação auditiva dos sons próximos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Retenção auditiva de estímulos sonoros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Análise e síntese de sons.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Identificação e discriminação visual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Retenção visual de símbolos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Categorização/identificação de categorias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Resolução de situações problemáticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Associação de ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Concentração da atenção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Retenção/evocação de conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. No que respeita ao desenvolvimento emocional e social, as crianças com DELE *

Classifique de acordo com os seguintes qualificadores: 0 - Nunca; 1 - Raramente; 2 - Frequentemente; 3 - Muito Frequentemente; 4 - Sempre

	0	1	2	3	4
--	---	---	---	---	---

a) Têm dificuldade em superar os medos (ex: de lugares, objetos, situações, pessoas ou animais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Apresentam sentimentos de revolta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Reagem equilibradamente à frustração.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Participam ativa e espontaneamente nas atividades propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Demonstram auto - confiança e segurança na realização das tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Revelam uma adequada auto - estima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Revelam um ajustado auto - conceito escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Mostram um estado emocional equilibrado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Têm facilidade em se integrarem bem no grupo turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Superam reações de competição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Envolvem-se facilmente em conflitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Relacionam-se adequadamente com os adultos (professores, auxiliares e/ou eventuais técnicos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Comportam-se de forma adequada na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Comportam-se ajustadamente no recreio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>